



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

EDSON JOSÉ GOMES

**A REGÊNCIA DOS VERBOS *FALAR, SONHAR,*  
*AGRADECER, PENSAR, COLABORAR* E *PROTESTAR* DO  
PORTUGUÊS E DO FRANCÊS SOB A ÓTICA DA  
LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA**

---

Londrina  
2004

**EDSON JOSÉ GOMES**

**A REGÊNCIA DOS VERBOS *FALAR, SONHAR,*  
*AGRADECER, PENSAR, COLABORAR E PROTESTAR* DO  
PORTUGUÊS E DO FRANCÊS SOB A ÓTICA DA  
LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Ensino e formação do professor de línguas), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Londrina  
2004

**EDSON JOSÉ GOMES**

**A REGÊNCIA DOS VERBOS *FALAR, SONHAR,*  
*AGRADECER, PENSAR, COLABORAR E PROTESTAR* DO  
PORTUGUÊS E DO FRANCÊS SOB A ÓTICA DA  
LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª Drª Adja Balbino de Amorim Barbieri  
Durão

---

---

Londrina, 13 de março de 2004.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais: Enivaldo e Leonice

## **AGRADECIMENTOS**

Ao apresentar este trabalho, desejo expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que colaboraram para o seu desenvolvimento e conclusão. De maneira especial, manifesto meus sinceros agradecimentos:

Aos quase dez professores que, ao longo do curso, contribuíram para a minha formação, ficando em mim um pouco dos seus conhecimentos.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, por ter aceitado percorrer comigo esta caminhada e por ter me orientado de maneira extremamente construtiva.

À professora e amiga, Aglaé Terezinha Moro Ribas, que me incentiva desde a graduação, sempre iluminado aqueles quês desfrutam de sua amizade e, assim como Rubem Alves, mostra que o “objeto do saber é aumentar as nossas possibilidades de sentir sabor”.

Ao professor Álvaro Davi Hwang, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que esteve sempre disposto a me ajudar nas aplicações desta pesquisa.

Aos professores Paulo de Tarso Gallebeck e Luizete Guimarães Barros, membros da Banca Examinadora os quais teceram valorosas contribuições.

À Coordenadoria de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela confiança em minha capacitação.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos sem a qual seria impossível a dedicação necessária ao trabalho.

Aos meus amigos do curso, pelo companheirismo, pela amizade e por termos caminhados juntos como uma família.

Por fim, meus sinceros agradecimentos aos meus pais e irmãos que jamais deixaram de estar presentes durante todo o trabalho e, em especial, à minha companheira Vanda Moreira Martins, que viveu de perto minhas ansiedades e dificuldades, dando sempre seu apoio e carinho.

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(Paulo Freire, 2001)

GOMES, Edson José. **A regência dos verbos falar, sonhar, agradecer, pensar, colaborar e protestar do português e do francês sob a ótica da Lingüística Contrastiva**. 2004. 97f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. 2004.

## RESUMO

A presente pesquisa contrasta a regência verbal do Português Língua Materna (PLM) e o “complément d’object indirect (COI)” do Francês Língua Estrangeira (FLE) a fim de identificar o tipo de transferência, negativa ou positiva, que a primeira exerce sob a segunda. Para tal, foram escolhidos os verbos “falar”, “sonhar”, “agradecer”, “pensar”, “colaborar” e “protestar” (“parler”, “rêver”, “remercier”, “penser”, “collaborer” e “protester”, respectivamente). A escolha dos verbos acima deveu-se por apresentarem, entre outros, a regência completamente distinta em cada uma das línguas e, além disso, por serem mais utilizados durante o curso de Letras – Português/Francês, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Inicialmente, foi realizado um estudo descritivo da regência verbal do português e do francês, no qual destacamos as particularidades de cada verbo pesquisado e, em seguida, ressaltamos os pontos divergentes e os possíveis erros que os alunos podem cometer devido às diferenças de ambas línguas. Para a coleta do material que serve de *corpus* à análise, elaboramos atividades que consistem em reformular frases do português para o francês, as quais foram aplicadas na 3ª, 4ª e 5ª séries do curso referido acima. Para tal, utilizamo-nos dos pressupostos teóricos estabelecidos pela Lingüística Contrastiva (LC), mais especificamente do modelo de Análise Contrastiva (AC) e de Análise de Erros (AE). Os resultados da análise revelam que, no que se refere ao elemento gramatical aqui pesquisado, o PLM exerce transferência negativa no FLE, uma vez que a maior parte dos informantes transferiram as preposições regidas na língua materna para a língua-alvo. Como consequência, verificamos formulações equivocadas como, por exemplo: “Je rêve avec toi”, com a preposição “avec”, ao invés de: “Je rêve de toi”, com a preposição “de”. Diante dos resultados obtidos, constatamos que a interferência do PLM tem provocado erros em FLE e que tais erros ocorrem com freqüência na interlíngua dos aprendizes. Por conseguinte, verificamos que a fossilização desses erros é uma possibilidade, por isso, recomendamos aos professores maior cautela quanto ao preparo de material didático no que tange ao COI.

**Palavras-chave:** Lingüística Contrastiva. Regência verbal. Francês/Português.

GOMES, Edson José. **A regência dos verbos falar, sonhar, agradecer, pensar, colaborar e protestar do português e do francês sob a ótica da Linguística Contrastiva**. 2004. 97f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. 2004.

## ABSTRACT

The present research contrasts the “Portuguese verbal regency as the First Language (PFL)” and the “complement d’object indirect (COI) from French as a Foreign Language (FFL), with the aim of identifying the type of transference, negative or positive, that the first one has over the second one. For that, the chosen verbs were “to speak”, “to dream”, ‘to thank’, ‘to think’, ‘to collaborate” and “to protest” (“parler”, “rêver”, “remercier”, ”penser”, “collaborer” and “protester” respectively). The choice of the verbs above happened for them to show among others, a completely different regency into each one of the languages and beside, for being more used during the Language Course – Portuguese/French from Universidade Estadual de Maringá (UEM). First of all, it was made a descriptive study of the Verbal Regency of both languages Portuguese and French in which was emphasized the particularities of each researched verb and then, it was emphasized the diverged points and the possible mistakes that the students can make due the differences of both languages. For the material collecting that has been used as the *corpus* to the analysis, it was developed some activities that consist in reformulating sentences from Portuguese into French, which ones were applied at the 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> levels of the course referred above. For that, it was used theoretical purposes established by the Constructive Linguistics (CL), more specifically from the model of the Constructive Analysis (CA) and from the Mistaken Analysis (MA). The analysis results show that in what refers to the grammatical elements researched here, the PFL has a negative transference on the FFL once that the major part of the informers transferred the prepositions used in the first language for the target language. As a consequence, we verified mistaken formulations such as: “Je rêve avec toi” with the preposition “avec”, instead of “Je rêve de toi” with the preposition “de”. Due the gotten results, it was observed that the interference of the PFL has provoked mistakes on the FFL and such mistakes happen with a kind of frequenc into inter-language learners. Furthermore we verify that the “fossilization” of these mistakes is a possibility, so we recommend to the teachers more prudence in preparing the didactic material in what touches the COI.

**Keywords:** Across Linguistics. Verbal regency. French/Portuguese.

GOMES, Edson José. **A regência dos verbos falar, sonhar, agradecer, pensar, colaborar e protestar do português e do francês sob a ótica da Linguística Contrastiva**. 2004. 97f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. 2004.

## RÉSUMÉ

Cette recherche contraste la “regência verbal” du Portugais Langue Maternelle (PLM) et le complément d’object indirect (COI) du Français Langue Étrangère (FLE) afin d’identifier le type de transfert, négatif ou positif, que celui-là exerce sur celui-ci. Pour en fait, on a choisi les verbs “falar”, “sonhar”, “agradecer”, “pensar”, “colaborar”, et “protestar” (“parler”, “rêver”, “remercier”, “penser”, “collaborer” et “protester”, respectivement). La sélection des verbs ci-dessus a du parce qu’ils présentent, entre autres, l’usage out à fait distincte en chaqu’une des langues et, au delè, parce qu’ils sont plus étudié pendant le cours de Lettres – Portugais/Français, de l’Université de l’État à Maringá (UEM). Au début, il a été réalisée une étude descriptive de la “regência verbal” du portugais et du français, dans lequel on dégage les particularités de chaque verbe recherché at, ensauite, on détache les points différents at les possibles fautes qui les élèves peuvent comettre dû les différences de chaque langue. Pour faire la collecte du matériel qui sert de corpus à l’analyse, on a été élaborées des activités qui consistent en refaire des phrases du portugais pour le français. Telles activités ont été appliquées la 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> at 5<sup>a</sup> degrés du cours mentionné ci-dessus. Ainsi, nous avons utilisé des concepts théoriques chez la Linguistique Contrastive (LC), soit le modèle de l’Analyse Contrastive (AC) et de l’Analyse d’Erreus (AE). Les résultats de l’analyse révèlent qui, en ce qui concerne au élément grammatical ici recherché, le PLM exerce le transfert négatif dans le FLE, ayant en compte que la plupart des informateurs ont transféré les prépositions de la langue maternelle pour la langue-cible. Par conséquent, nous avons vérifié des formulations incorrectes comme, par exemple: "Je rêve avec toi", avec la préposition "avec", au aontraire de: "Je rêve *de* toi", avec la préposition "de". Devant les résultats obtenus, nous pouvons constater que l’interférence du PLM a provoqué des fautes en FLE et que telles fautes se déroulent avec fréquence dans l’interlangue des apprennants. De cette manière, nous vérifions que la fossilisation de ces fautes est une possibilité. Ainsi, nousrecommandons aux professeurs plus prudence en ce qui concerne à la composition du matériel didatique à propos du COI.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Representação do nível de conhecimento de línguas dos alunos da 3ª, 4ª e 5ª séries do curso de Letras Port./Fr.-UEM, de 2003 .....	39
Figura 2:	Representação do nível de conhecimento do francês dos alunos supracitados .....	40
Figura 3:	Representação da relação do francês com o tipo de trabalho dos alunos supracitados .....	41
Figura 4:	Representação dos erros no verbo “falar” do francês .....	77
Figura 5:	Representação dos erros no verbo “sonhar” do francês .....	78
Figura 6:	Representação dos erros no verbo “agradecer” do francês .....	79
Figura 7:	Representação dos erros no verbo “pensar” do francês .....	81
Figura 8:	Representação dos erros no verbo “colaborar” do francês .....	82
Figura 9:	Representação dos erros no verbo “protestar” do francês .....	83
Figura 10:	Representação dos erros devidos à interferência da LM na LE, certos e outros tipos de desvios .....	85

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA .....	14
1.2 JUSTIFICATIVA E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	15
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	20
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
2.1 PREÂMBULO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.2 MODELO DE ANÁLISE CONTRASTIVA .....	23
2.3 MODELO DE ANÁLISE DE ERROS .....	25
2.3.1 Critérios etiológicos .....	27
2.3.1.1 Erros de interferência (interlinguais ou de transferência) .....	27
2.3.1.2 Erros intralingüísticos .....	28
2.3.2 Critérios pedagógicos.....	29
2.3.2.1 Erros transitórios .....	29
2.3.2.2 Erros permanentes .....	29
2.4 FOSSILIZAÇÃO: A ACOMODAÇÃO DO ERRO .....	32
2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO REFERENCIAL TEÓRICO .....	34
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	36
<b>3 MATERIAL, MÉTODOS E PERFIL DOS INFORMANTES</b> .....	37
3.1 MATERIAL E MÉTODOS.....	37
3.2 PERFIL DOS INFORMANTES.....	39
3.2.1 Nível de conhecimento de línguas .....	39
3.2.2 Nível de conhecimento do francês .....	40
3.2.3 Relação do francês com o tipo de trabalho do aluno .....	41
3.3 EMENTA, OBJETIVOS E PROGRAMA DAS DISCIPLINAS .....	41
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	45
<b>4 ESTUDO DESCRITIVO DA REGÊNCIA VERBAL DO PORTUGUÊS E DO FRANCÊS</b> .....	46

4.1 A REGÊNCIA VERBAL DO PORTUGUÊS: REGRAS PARA O TERMO REGENTE E PARA O TERMO REGIDO .....	46
4.1.1 Regência do verbo falar .....	48
4.1.2 Regência do verbo sonhar .....	50
4.1.3 Regência do verbo agradecer .....	50
4.1.4 Regência do verbo pensar .....	52
4.1.5 Regência do verbo colaborar .....	53
4.1.6 Regência do verbo protestar .....	54
4.2 A REGÊNCIA VERBAL NA LÍNGUA FRANCESA OU O COMPLEMENTO DE OBJETO DIRETO (COD) E COMPLEMENTO DE OBJETO INDIRETO (COI) .....	55
4.2.1 Regência do verbo “parler” .....	63
4.2.2 Regência do verbo “rever” .....	64
4.2.3 Regência do verbo “remercier” .....	65
4.2.4 Regência do verbo “penser” .....	66
4.2.5 Regência do verbo “collaborer” .....	67
4.2.6 Regência do verbo “protester” .....	68
4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO DESCRITIVO DA REGÊNCIA VERBAL DO PORTUGUÊS E DO FRANCÊS .....	69
4.4 QUADRO CONTRASTIVO DA REGÊNCIA DOS VERBOS NO PORTUGUÊS E NO FRANCÊS .....	72
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>74</b>
<b>5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> SOB A PERSPECTIVA DO MODELO DA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA</b> .....	<b>75</b>
5.1 PREÂMBULO DA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> SOB A PERSPECTIVA DO MODELO DA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA .....	75
5.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	75
5.2.1 O verbo falar .....	76
5.2.2 O verbo sonhar .....	77
5.2.3 O verbo agradecer .....	78
5.2.4 O verbo pensar .....	80
5.2.5 O verbo colaborar .....	81
5.2.6 O verbo protestar .....	82
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O <i>CORPUS</i> ANALISADO .....	83
5.4 PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES .....	86

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>ANEXO</b> .....	94
QUESTIONÁRIO APLICADO NA 3ª, 4ª E 5ª SÉRIES DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/FRANCÊS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM) .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

*“Para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo”.*  
(Vygotsky, 1991)

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Os alunos de língua estrangeira (doravante LE) utilizam — de forma consciente ou inconsciente — a língua materna (doravante LM) durante o processo de ensino/aprendizagem. Eles se apóiam, portanto, no conhecimento lingüístico adquirido anteriormente, o qual serve de base para os novos conhecimentos que lhes são apresentados. Nessa perspectiva, os alunos brasileiros aprendizes de francês como língua estrangeira (doravante FLE) se deparam com situações nas quais necessitam confrontar a LM com a língua-alvo. Neste enfoque, podemos destacar, por exemplo, que quando o aprendiz formula frases do tipo: “Je vais parler *sur* quelque chose”, utilizando a preposição “sur” (sobre), ao invés de “Je vais parler *de* quelque chose”, com a preposição “de”, ele tem como base, a nosso ver, a construção correlata em LM: “Vou falar *sobre* algo”, cujo verbo “falar”, no português, rege a preposição, entre outras, “sobre”. No entanto, verificamos que o verbo “parler”, no francês, rege, principalmente, as preposições “à” e “de”.

Nesse contexto, procuramos, nesta pesquisa, encontrar respostas que possam dar conta de alguns fatores concernentes à relação do verbo (termo regente) e seus complementos (termos regidos) na língua-alvo, a qual a influência remonta, principalmente, à LM. Assim, analisamos o tipo de transferência — se negativa ou positiva — que o português língua materna (doravante PLM) exerce no processo de ensino/aprendizagem de FLE, uma vez que o desconhecimento das regras da regência verbal pode gerar problemas nas produções, tanto orais como escritas, dos alunos, comprometendo, em conseqüência, o processo comunicativo na língua-alvo.

Além disso, este trabalho tem como objetivo utilizar seus resultados no sentido de oferecer a professores de FLE para brasileiros, um material contrastivo

o qual tenha condições de contribuir para o preparo de aulas no que tange ao assunto aqui tratado.

Para a coleta do material que serve de *corpus* para esta pesquisa, realizamos, inicialmente, um estudo descritivo da regência verbal do português e do francês, no qual destacamos as nuances de cada verbo pesquisado e, em seguida, destacamos os pontos divergentes e os possíveis desvios que os aprendizes podem cometer em virtude das diferenças nas duas línguas. Foram elaboradas atividades as quais consistiram na reescrita de orações do português para o francês. Tais atividades foram aplicadas na 3ª, 4ª e 5ª séries do curso de Letras – Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Esta pesquisa tem como base os pressupostos teóricos estabelecidos pela Lingüística Contrastiva (doravante LC), mais especificamente o modelo de Análise Contrastiva e o modelo de Análise de Erros. O primeiro tem como fim apontar algumas áreas de dificuldades na LE e, dessa forma, predizer problemas que o aluno eventualmente terá durante a aprendizagem. O segundo toma como ponto de partida o “erro”, considerando-o como importante indicador do nível de aprendizagem.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E ESTRUTURA DO TRABALHO

Nos textos produzidos por alunos aprendizes de francês, verifica-se que quando se trata de estabelecer o complemento dos verbos transitivos indiretos, estes tendem a utilizar preposições alheias às estabelecidas pelas normas gramaticais da língua francesa<sup>1</sup>. A experiência docente, bem como também a experiência discente deste pesquisador, mostrou que os aprendizes cometem diversos desvios no uso das preposições que introduzem o complemento dos verbos “falar”, “sonhar”, “agradecer”, “pensar”, “colaborar” e “protestar” (“parler”, “rêver”, “remercier”, “penser”, “collaborer” e “protester”, respectivamente). A nosso ver, tais desvios se devem a diferenças quanto ao uso de preposições no PLM e no FLE, as

---

<sup>1</sup> Partimos do pressuposto de que o ensino de FLE, nos estabelecimentos de ensino, concentra-se, primordialmente, no ensino do padrão culto da língua. Sendo assim, este trabalho visa à pesquisa no campo da gramática prescritiva, tanto no português quanto no francês.

quais geram, por conseguinte, dificuldades na percepção desta nuance existente entre as duas línguas.

Nessa perspectiva, passamos a citar, a título de ilustração, casos de transferências da LM na LE nos quais os aprendizes tendem a incorrer. Retomando o verbo “parler”, exemplificado na página anterior, em frases, como, por exemplo: “Je parle *de* littérature”, os alunos tendem a produzi-la da seguinte forma: “Je parle *sur* littérature”, com a preposição “sur” (sobre). Isto ocorre, a nosso ver, devido à influência do PLM, uma vez que, no português, formulamos tal frase com a preposição, entre outras, “sobre”: “Eu falo *sobre* literatura”.

Com relação ao verbo “rêver”, os alunos geralmente constroem frases da seguinte forma: “Je rêve *avec* toi”, com a preposição “avec” (com), quando a regência correta é: “Je rêve *de* toi”, com a preposição “de”. Assim, os alunos transferem a preposição “com”, do português, para “avec”, do francês, resultando no erro apresentado acima.

Com respeito ao verbo “remercier”, os alunos tendem a introduzir o complemento do verbo de forma indireta, isto é, utilizando a preposição “à”, como, por exemplo: “Je remercie *à* Marie”. Porém, no francês o verbo “remercier” é transitivo direto, ou seja, não rege preposição para introduzir o complemento, apresentando a seguinte construção: “Je remercie Marie”. Sob o nosso ponto de vista, os aprendizes empregam a preposição “à” para introduzir o complemento verbal no francês devido à influência do objeto indireto no português.

No que diz respeito ao verbo “penser”, os alunos têm a tendência em produzir frases com a preposição “en” (em), como, por exemplo: “Je pense *en* toi”, ao contrário de utilizar a preposição “à”, regida no francês. Dessa forma, ao invés de formular o complemento da forma seguinte: “Je pense *à* toi”, eles propendem a utilizar a preposição “en”, tendo como base, parece-nos, a construção: “pensar *em* alguém”, do português.

Com respeito ao verbo “collaborer”, os aprendizes formulam frases utilizando a preposição “dans” (em), como, por exemplo: “Elle collabore *dans* un journal”, ao invés de utilizar a preposição “à”, como em: “Elle collabore *à* un journal”, uma vez que no PLM verificamos a regência seguinte: “Ela colabora *em* um jornal”, em que a preposição utilizada é “em”. Verificamos neste caso, também, que os alunos transferem a preposição do português para o francês.

Por fim, com referência ao verbo “protester”, os alunos têm a propensão a formular frases como a seguinte: “Il proteste *par* son innocence” ou, também, “Il proteste *pour* son innocence”, com a preposição “par” (para) ou “pour” (para), no lugar de: “Il proteste *de* son innocence”, com a preposição “de”. Acreditamos que tal erro se deva à influência da regência “protestar *por...*”, empregada no português.

O fato de termos escolhido os verbos mencionados deveu-se ao destaque dos mesmos no contexto educativo deste pesquisador, o qual pôde observar as dificuldades no processo de aprendizagem no âmbito em que foi colhido o *corpus* desta pesquisa. Não pretendemos, no âmbito desta pesquisa, esgotar o contraste da regência verbal nas duas línguas, mas alertar professores de língua francesa acerca do problema pesquisado. Ainda, como poderemos verificar no final do trabalho, os seis verbos aqui analisados, poderão oferecer condições para que os professores tenham um bom conhecimento acerca da regência dos verbos no francês.

No que se refere à gênese do português e do francês as duas línguas são de origem latina, mais precisamente, do latim vulgar. O latim vulgar era falado pelos soldados romanos que, conforme as regiões dominadas, iam adquirindo formas diferenciadas umas das outras e se desenvolviam de maneira peculiar. Como o Império Romano dominou vários territórios na antiga Europa, várias foram as línguas que se formaram a partir do latim, a saber: o espanhol, o galego-português, o italiano, o francês, o provençal, o franco-provençal, o catalão, o galego, o rético, o sardo e o romeno. Contudo, ainda que se trate de duas línguas geneticamente afins, cada uma sofreu alterações distintas. No que se refere à formação do francês, em Grevisse (1994: 10) verificamos que<sup>2</sup>:

Atribui-se ao substrato gaulês a alteração de certos sons do latim ([u] tornou [y]: *murum* > *mur*), algumas palavras, principalmente, do vocabulário quotidiano (§ 151, a), o sufixo *-et* e a numeração por *vinte* (*quatre-vingts*), assim como muitos nomes de lugar (tradução nossa).

<sup>2</sup> “On attribue au substrat gaulois l’altération de certains sons du latin ([u] devenu [y] : *murum* > *mur*), quelques mots, surtout du vocabulaire quotidien (§ 151 a), le suffixe *-et* et la numération par vingt (quatre-vingts), ainsi que beaucoup de noms de lieux”.

Da metade do século XIV a finais do século XVI nota-se, também, a influência do italiano e do grego no vocabulário do francês, principalmente no século XVI (*ibid*: 13).

No que tange à língua portuguesa do Brasil, sabemos que esta sofreu diversas influências. Do início da colonização até início do século XVIII, o Tupi era a língua predominante entre portugueses e índios em algumas regiões do país, como podemos verificar em Rodrigues (1986: 21):

Seu uso [da língua indígena] pela população luso-brasileira, tanto no norte quanto no sul da Colônia, era tão geral no século XVIII, que o governo português chegou a baixar decretos (cartas régias) proibindo esse uso. Uma das conseqüências da prolongada convivência do Tupinambá com o Português foi a incorporação a este último de considerável número de palavras daquele.

Temos, portanto, como herança lingüística indígena, nomes de aves, peixes e rios e topônimos, principalmente. No início do século XX, o francês era língua “obrigatória” para as classes mais abastadas, proporcionando várias palavras ao português brasileiro. Atualmente, acompanhamos a abundância de palavras inglesas no português, utilizadas cotidianamente, ocasionada pela influência tecnológica, cultural e econômica dos EUA. Não tivemos a intenção de aprofundar na gênese das duas línguas, contudo algumas noções a respeito podem auxiliar na interpretação dos dados desta pesquisa.

Em termos gerais, o presente trabalho, que se inspira no formato do de Durão (1999) e apresenta-se da seguinte maneira: no capítulo 1, intitulado “Referencial teórico”, apresentamos a Lingüística Contrastiva, a qual oferece o suporte para as etapas realizadas nesta pesquisa.

No capítulo 2, “Material, métodos e perfil dos informantes” descrevemos os critérios adotados para a coleta do *corpus*.

No capítulo 3, “Estudo descritivo da regência verbal do português e do francês”, estabelecemos uma comparação sistemática acerca da regência verbal no português e no francês, visando a ressaltar semelhanças e diferenças entre os verbos pesquisados nas duas línguas.

No capítulo 4, “Análise do *corpus* sob a perspectiva do modelo da Lingüística Contrastiva”, efetua-se um exame do material, com o objetivo de

identificar e indicar os erros devidos à interferência da LM na LE e, por fim, tecemos algumas considerações sobre o *corpus* analisado e apontamos algumas sugestões de prosposta de atividades para que os professores possam abordar de forma mais esclarecedora o problema por nós levantado.

No que diz respeito aos resultados desta pesquisa, acreditamos que possam contribuir, de forma significativa, no sentido de melhorar o preparo de aulas de FLE no que concerne à regência dos verbos, uma vez que sentimos a necessidade de um material contrastivo do português e do francês.

## **CAPÍTULO 1**

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

*“A L1 pode agir como alavanca para alcançar certas estratégias discursivas. Esta função é ilustrada pelas experiências sustentadas pela intercompreensão entre as línguas romanas”.*

(Py, 1997)<sup>3</sup>

### 2.1 PREÂMBULO DO REFERENCIAL TEÓRICO

A LM, queiramos ou não, sempre esteve presente no processo de ensino/aprendizagem de LE e, por conseqüência, suscitou diversas manifestações sobre o assunto. Tais manifestações têm resultado em métodos avançados de pesquisa. Nesse âmbito, Tuda (1999: 419)<sup>4</sup> esclarece como a LC surgiu a partir da necessidade do confronto e análise entre LM e LE:

“Quem não conhece uma língua estrangeira não sabe a sua própria”. Este célebre ditado define perfeitamente o espírito que inspirou os princípios da análise contrastiva. Assumia-se que o conhecimento de uma língua facilitava a aprendizagem de outras (transferência positiva). Posteriormente, no século XVII *J. Hewes* apresentou a idéia de que o conhecimento da língua nativa pode interferir negativamente na aprendizagem da L2 (transferência negativa). *Pickbourne* no século XVIII foi um dos primeiros que utilizou o termo “contraste” para fazer referência às diferenças entre línguas (tradução nossa).

Considerando o excerto acima, podemos perceber que, mesmo antes do século XVII, já havia preocupação com relação à influência que a LM

<sup>3</sup> “L1 peut agir comme levier pour parvenir à certains apprentissages, ou à certaines stratégies discursives. Cette fonction est illustrée par les expériences portant sur l’intercompréhension entre langues romanes”.

<sup>4</sup> “Quien no conoce una lengua extranjera no sabe la suya propia”. Este célebre dicho define perfectamente el espíritu que inspiró los principios del análisis contrastivo. Se asumía que el conocimiento de una lengua facilitaba el aprendizaje de otras (“transferencia positiva”). Posteriormente, en el siglo XVII *J. Hewes* presentó la idea de que el conocimiento de la lengua nativa puede interferir negativamente en el aprendizaje de la L2 (“Transferencia negativa”). *Pickbourne* en el siglo XVII fue uno de los primeros que utilizó em término “contraste” para hacer referencia a las diferencias entre lenguas”.

exercia sobre a aprendizagem da LE. Posteriormente, a necessidade do contraste entre as línguas apareceu como método que poderia proporcionar as informações necessárias à aprendizagem de línguas. Dessa forma, de acordo com Durão (1999: 45)<sup>5</sup>, podemos verificar a concretização da LC como ciência:

A Lingüística Contrastiva se estabelece como ciência no final dos anos cinquenta, associada à teoria da lingüística estrutural comportamentalista. Interessa-se pelos efeitos que as diferenças e semelhanças existentes entre a estrutura da língua materna e a língua-alvo produzem na aprendizagem da LE, estabelecendo uma relação de causalidade entre o grau de dificuldade de aprendizagem desta LE e o grau de divergência contrastiva com a LM (tradução nossa).

Verificamos, portanto, que a LC adquire caráter científico à medida que se preocupa em estudar tanto aspectos contrastivos quanto psicológicos envolvidos nos processos de aprendizagem de LE. Seu objetivo é apontar as estruturas da língua-alvo que proporcionam dificuldade ou facilidade na aprendizagem, conforme o grau de diferença ou semelhança entre LM e LE (Durão & Ramos, 2000: 11). Dessa forma, Fries e Lado discutem a questão da aprendizagem de diferentes línguas por meio de uma comparação de seus respectivos sistemas. Fries afirma que “os materiais pedagógicos mais eficazes são aqueles que são baseados sobre uma descrição científica da língua a aprender, comparada com uma descrição paralela da língua materna do aprendiz” (*apud* Castellotti, 2001: 68).

Finalmente, é importante esclarecer que utilizamos os termos “aquisição”, para o processo de adquirir a LM, e, “aprendizagem”, para o processo de aprender uma LE. Salientamos as seguintes características desse processo: a aquisição da LM apresenta um caráter inevitável, pois faz parte do processo total de maturação da criança, além de receber motivação diferente dos que ocorre nos processos de aprendizagem; já a aprendizagem de LE não tem um caráter inevitável, pois ela inicia-se quando o processo de maturação da criança já terminou

---

<sup>5</sup> “La Lingüística contrastiva se establece como ciencia a finales de los años cincuenta, asociada a la teoría de la lingüística estructural conductista. Se interesa por los efectos que las diferencias y similitudes existentes entre la estructura de la lengua materna y la lengua meta producen en el aprendizaje de la LE, estableciendo una relación de causalidad entre el grado de dificultad de aprendizaje de esta LE y el grado de divergencia contrastiva con la LM”.

e, ademais, a motivação na aprendizagem é diferente da que ocorre na aquisição (Corder, 1967: 33). Diante das características de cada uma, Corder (*ibidem*) salienta que: “A utilidade da distinção entre aquisição e aprendizagem foi destacada por Lambert (1966) e a possibilidade de que a segunda possa beneficiar-se de um estudo da primeira foi proposta por Carrol (1966)”. Nesse sentido, adotamos aqui os conceitos de aprendizagem de LE entendidos conforme as observações feitas anteriormente.

## 2.2 MODELO DE ANÁLISE CONTRASTIVA

Os alunos de LE normalmente transferem seus conhecimentos lingüísticos já adquiridos anteriormente, principalmente por meio da LM para a língua que estão aprendendo. Este processo de transferência pode ocorrer, conforme Lado (1973: 2), tanto de forma ativa, por vontade própria do aluno, como de forma passiva, ou seja, a LM influencia a LE sem que o aluno se dê conta disso.

A AC tem como preocupação fundamental a transferência negativa, ou interferência. Neste caso, as estruturas divergentes da LM interferem na LE, ou seja, o aprendiz transfere os elementos peculiares da LM que não possuem correspondentes para a LE, provocando, assim, erros na LE. Castellotti (2001: 115)<sup>6</sup> define a interferência como:

(...) a incursão, no interior de uma produção de uma língua, de formas pertencentes a uma outra língua [neste caso, a LM]. Esta noção, amplamente utilizada pelas análises contrastivas para designar as influências que a L1 exerce sobre a L2, foi então considerada como um fenômeno essencialmente individual e negativo: nesta concepção, o papel essencial da L1 é de perturbar o acesso à L2 (tradução nossa).

A transferência positiva, ao contrário da interferência, constitui-se em uma estratégia favorável no que diz respeito à utilização da LM no processo de

---

<sup>6</sup> “(...) phénomène désignant l’incursion, à l’intérieur d’une production dans une langue, largement utilisée par les analyses contrastives pour désigner les influences que la L1 exerce sur la L2, a été

ensino/aprendizagem de LE, tendo em vista que as estruturas semelhantes entre ambas tendem a facilitar o processo. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre de maneira mais facilitada e satisfatória. Diante disso, Lado (*apud* Durão, 1999: 52)<sup>7</sup> afirma que: “Aqueles traços que se parecem aos de sua própria língua lhe resultarão fáceis e pelo contrário os que forem diferentes, lhe serão difíceis” (tradução nossa). Nesse sentido, assumimos que quanto mais a LM apresentar semelhanças com a LE, mais o aprendiz tenderá a basear-se nos traços da primeira, mantendo, assim, uma estreita relação entre LM e LE.

Para realizar esta pesquisa, desenvolvemos os procedimentos seguintes, conforme (Durão & Ramos, 2000: 12):

- a) descrição da L1 e L2;
- b) cotejo das descrições;
- c) elaboração de uma lista preliminar de estruturas equivalentes;
- d) reagrupamento das listas seguindo uma hierarquia de dificuldades;
- e) predição e descrição das dificuldades;
- f) preparação de materiais de instrução.

Contudo, é necessário esclarecer que nem todo erro cometido pelo aluno deve ser remetido aos contrastes existentes entre as línguas em questão. Alguns erros podem ocorrer, também, em virtude da limitação na capacidade de retenção dos alunos ou da metodologia empregada pelo professor, entre vários outros fatores (Di Pietro, 1986: 30).

Sabe-se que o modelo de AC foi fortemente influenciado pelo behaviorismo<sup>8</sup>. Nesta acepção, a aprendizagem de LE é tida como um condicionamento de estímulo-resposta (E-R), ou seja, é encarada como uma aquisição de hábitos.

No entanto, em meados da década de 60 aparece Chomsky com sua teoria de aquisição lingüística, segundo a qual os indivíduos nascem com uma estrutura lingüística que se desenvolve na comunidade que o rodeia. Esta estrutura

---

alors envisagée comme un phénomène essentiellement individuel et négatif: dans cette conception, le rôle essentiel de la L1 est de perturber l'accès à la L2”.

<sup>7</sup> “Aquello rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles”.

<sup>8</sup> Behaviorismo é uma teoria psicológica que explica fenômenos mentais, analisando só os comportamentos observáveis e reduzindo-os a respostas a situações, sendo estas últimas definidas como estímulos que provocam as respostas. Aplicado à lingüística, o behaviorismo reduz a comunicação ao conhecido esquema E-R (estímulo-resposta) (Dubois, 1973: 85).

foi chamada, por Chomsky, de Gramática Universal (GU), e ela se constitui em um conjunto de regras que possibilitam que os falantes produzam um número infinito de orações a partir de tais conjuntos.

Foi Corder (*apud* Durão, 1999: 61) quem primeiro associou as idéias chomskianas ao modelo de AE, tendo como objetivo desconsiderar o erro como fator a ser eliminado em primeira instância, podendo revelar-se como um importante indicador do nível de aprendizagem dos alunos. Abordamos melhor este assunto na seção 2.3: “Modelo de Análise de Erros”.

Embora a AC tenha em vista a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de LE, a partir da década de 70 foram indicadas algumas falhas quanto à sua aplicação as quais podemos verificar em Vandresen (1988: 44):

1. A análise contrastiva se concentrou unicamente em comparar sistemas, numa perspectiva de prever erros, com base na interferência lingüística. (...)
2. as previsões de erros nem sempre eram confirmadas, ou eram rapidamente superadas. (...)
3. Outras críticas estão relacionadas ao enfoque taxionômico da lingüística e da psicologia behaviorista envolvido nos conceitos de aprendizagem de línguas, transferência, etc.

Nesse contexto, alguns lingüistas propuseram uma integração do modelo de AC com o modelo de Análise de Erros (AE) e de Interlíngua, podendo abarcar uma teoria didática mais ampla no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem de LE (Durão, *op.cit.*: 56).

### **2.3 MODELO DE ANÁLISE DE ERROS**

A Análise de Erros (doravante AE), fundamentada nas teorias gerativistas do lingüista Noam Chomsky, adota, a partir das primeiras publicações de Corder (1967), uma visão da língua como atividade criadora (Salinas, 2001: 103-104). Assim, os princípios taxionômicos da AC foram contestados, dando lugar a uma preocupação interpretativa de como a linguagem é adquirida. Ademais, neste novo enfoque, os alunos passaram a ser vistos não como receptores passivos, mas

como sujeitos que exercem um papel ativo, processando, gerando hipóteses, bem como comprovando-as, a fim de estabelecer um nível na língua-alvo o qual desejam alcançar (Ledesma, 2001: 91).

O modelo de AE toma como ponto de partida o “erro”, ou seja, o “erro” não é visto como algo a ser eliminado, mas como um importante indicador do nível de conhecimento da LE dos alunos. Nessa perspectiva, Durão (*apud* Camargo, 2000: 27) ressalta que:

O conceito de erro em sala de aula de L2 tem mudado muito, passando de algo negativo a algo com características positivas, sendo que, segundo Corder, uma AE poderá trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, demonstrando quanto o aprendiz já progrediu, quanto falta para aprender, mostrando as estratégias que ele usou nessa aprendizagem e proporcionando a ele a visão de que erros são testes de hipóteses.

Corder (1992: 38) justifica a existência dos estudos da AE, sob o enfoque da análise sistemática dos erros cometidos pelos alunos, afirmando que estes estudos:

- a) demonstram ao professor o quanto os alunos já progrediram e o quanto ainda há para aprender;
- b) proporciona ao investigador evidências das estratégias utilizadas pelos alunos para aprender a língua-alvo;
- c) servem aos estudantes para que tenham consciência de que cometer erros é um mecanismo que todos utilizam para efetivar a aprendizagem e para experimentar diferentes hipóteses a respeito da língua a ser aprendida.

Baseado na análise de um *corpus* de dados, advindos de fitas gravadas ou de textos escritos pelos alunos, a AE apresenta os seguintes passos (Vandresen, 1988: 45):

- a) classificá-los (os erros), estabelecendo uma tipologia (intra-lingüísticos, de interferência, etc.);
- b) estabelecer a freqüência com que ocorrem (tratamento estatístico);
- c) estabelecer as causas prováveis dos erros;

d) verificar o grau de distúrbio que os erros causam na veiculação da mensagem;

e) fixar estratégias pedagógicas para superar os erros.

Durão (2002: 69) ressalta que a AE visa a uma classificação dos erros cometidos pelos alunos. A autora postula dois critérios de classificação que vão ao encontro do nosso trabalho, a saber: o critério etiológico e o critério pedagógico. De acordo com o primeiro, verificam-se dois tipos de erros: os de interferência e os intralingüísticos, dos quais citamos alguns exemplos a seguir:

### 2.3.1 Critérios etiológicos

#### 2.3.1.1 Erros de interferência (interlinguais ou de transferência)

Conforme o texto tomado como base, são os que ocorrem quando os alunos transferem, inconscientemente<sup>9</sup>, elementos da LM para a língua-alvo, como nos exemplos abaixo:

(a) Les dates symbolisent pour moi deux jours différents de conscientisation (...)

O aluno formulou o vocábulo “conscientisation” por analogia à “conscientização”, do português. Entretanto, tal vocábulo não existe no francês, tendo em vista que a forma correta, para o contexto apresentado, é “prise de conscience”. Esse aluno cometeu um erro por ter suposto, por analogia entre sua LM e LE, que existiria tal vocábulo em francês.

(b) (...) pour que dans le futur les personnes vivent en harmonie avec moyen ambience en construisant (...)

---

<sup>9</sup> Entendemos o termo “inconsciente” como sendo um ato que o aluno tenha praticado sem que ele se dê conta de que o tenha cometido.

Esse aluno construiu em FLE o vocábulo “moyen ambiente” devido, provavelmente, à interferência da formação “meio ambiente” no português. Entretanto, a forma correta em francês é “environnement”.

(c) La presentatrice Xuxa que a 15 ans fait un programme (...)

Esse aluno efetuou uma transferência gramatical do PLM para o FLE na construção sublinhada acima. A melhor forma para o francês poderia ser: “Depuis 15 ans Xuxa présente un programme (...)”, uma vez que a forma utilizada pelo aluno, nesta frase, “que a” é inexistente na gramática do francês.

(d) (...) mais malheureusement quelques des eux donnent la notice d'accord (...)

A palavra “notice”, em francês, significa “prefácio de um livro” (Rey, 1998: 888)<sup>10</sup>, enquanto que no português significa, neste contexto, “informação”. Dessa forma, o aluno utilizou, literalmente, uma palavra da LM na LE, ocorrendo, portanto, a interferência.

### 2.3.1.2 Erros intralingüísticos

De acordo com o texto antes citado, são os que ocorrem quando os alunos de LE apresentam erros de aprendizagem ou de formulação de regras que os próprios falantes nativos da língua-alvo podem também cometer. Dessa forma, Vandresen (1988:44) destaca o seguinte:

Em inglês é freqüente encontrar um aluno usando “goed” em vez de “went” para o passado de “to go”. Semelhante erro poderia cometer um estudante de Português dizendo ou escrevendo “fazi” em vez de fiz, ignorando que este verbo é irregular (Português como LE).

<sup>10</sup> “1. Préface d'un livre. 2. Bref exposé écrit, ensemble d'indications sommaires. ⇒ abrégé. *Notice explicative*”.

Os erros intralingüísticos remontam ao caráter de regularidade que constitui a maioria das línguas, ou seja, a analogia<sup>11</sup>.

### **2.3.2 Critérios pedagógicos**

De acordo com o exposto no texto de referência, segundo o critério pedagógico, os erros se dividem em transitórios e permanentes. Os primeiros são os erros característicos dos diversos estágios de desenvolvimento pelos quais os alunos passam durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

#### **2.3.2.1 Erros transitórios**

- (e) Je pense que las personnes précisent avoir la conciense (...)

O aluno cometeu um erro que não deve ser considerado grave, pois, a princípio, a omissão da letra “s” na palavra “conscience” não acarreta dificuldades expressivas na linguagem falada. Além disso, a ausência da letra “s” pode ocorrer tanto na LE, como no exemplo citado, quanto na LM. Diante de sua irrelevância, este erro pode ser considerado, dessa forma, de caráter transitório.

#### **2.3.2.2 Erros permanentes**

No que concerne aos erros permanentes, segundo o texto de referência, são os que tendem a permanecer na Interlíngua dos aprendizes (ver

---

<sup>11</sup> O termo *analogia* designou, entre os gramáticos gregos, o caráter de regularidade atribuído à língua. Nessa perspectiva, destacou-se, por exemplo, um certo número de modelos de declinação, tendo sido também classificadas as palavras segundo estivessem ou não conforme um desses modelos. A analogia fundou assim a regularidade da língua (Dubois, 1973: 52).

seção 2.4 sobre a Interlíngua), como o que podemos tomar a título de exemplo na frase seguinte:

- (f) (...) mais, malheureusement quelques des eux donnent la notice d'accord (...)

O aluno tencionou elaborar um enunciado com um pronome complemento “d’eux” (pronome complemento após uma preposição, conforme Rey, 1998: 511). Levando-se em conta que a forma correspondente em português é “deles”, que se distingue inteiramente da forma em francês, acredita-se que este erro deva ser tratado de forma meticulosa pelo professor. Assim, a construção “des eux” se distancia consideravelmente da forma correta, apresentando, em consequência, maior dificuldade em sua aprendizagem. Nessa perspectiva, Vázquez (1998) e Durão (1999) (*apud* Durão, 2002: 75)<sup>12</sup> ressaltam que os erros transitórios não merecem tanta atenção por parte do professor, uma vez que os alunos tendem, por eles mesmos, a percebê-los. No entanto, os erros com tendência a permanecer na interlíngua dos aprendizes merecem ser tratados de forma meticulosa no contexto didático, pois tendem a fossilizar-se (sobre fossilização do erro, ver seção 1.4):

(...) os professores não devem preocupar-se demasiadamente com os erros transitórios, já que são característicos dos estágios de aprendizagem, mas que devem concentrar sua atenção sobre os erros com tendência a permanecer na interlíngua dos estudantes, posto que tendem a reaparecer ao longo das diferentes etapas, fossilizando-se (tradução nossa).

Assim como o modelo de AC recebeu críticas, podemos verificar também algumas deficiências quanto ao modelo de AE. Di Pietro (1986: 267) aponta, entre outras coisas, que os erros levantados no *corpus* serão aqueles realizados explicitamente, em textos escritos ou falados. Isto quer dizer que a omissão de uma forma sintática mais complexa ou de uma palavra de difícil grafia não se fazem notar no *corpus* coletado por causa de estratégias que os alunos utilizam para omitir um possível erro antes de colocá-lo no material coletado pelo

<sup>12</sup> “(...) los profesores no deben preocuparse demasiado de los **errores transitorios**, ya que son característicos de los estadios de aprendizaje, sino que deben reconcentrar su atención sobre los

pesquisador. Assim, para evitar o erro, os alunos empregam os recursos que lhes são acessíveis e não se arriscam a empregar uma palavra de que estejam em dúvida quanto à grafia, por exemplo, “driblando” o erro. Di Pietro (1986: 267)<sup>13</sup> afirma que:

Em sua forma atual, a análise de erros opera sobre a base dos erros que se cometem abertamente e não sobre os que se ocultam como resultado da estratégia comum que o estudante utiliza para evitar uma estrutura difícil. Por exemplo, a inabilidade de controlar todos os usos do subjuntivo no francês pode fazer com que o estudante evite orações em que deve se utilizar tal modo (tradução nossa).

Apesar de terem sido apontadas deficiências tanto no modelo de AC quanto no modelo de AE, ressaltamos que esses dois modelos têm suas vantagens de aplicação, motivo pelo qual sua conjugação tem sido um recurso bastante empregado para se pesquisar a influência da LM na aprendizagem de LE.

Tendo em vista as especificidades apresentadas por ambos os modelos, podemos afirmar que a distinção entre elas é estabelecida, principalmente, pelos seus pressupostos teóricos, uma vez que a primeira é taxionômica e “behaviorista”, enquanto a segunda caracteriza-se por se preocupar em descobrir as regras que formam a atividade lingüística (Vandresen, 1988: 47), refletindo sobre o conhecimento do aluno acerca de sua aprendizagem. Cumpre observar, ainda, que embora haja diferenças entre os modelos de AC e de AE, ambos são voltados para o mesmo propósito, qual seja, proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem de LE, tornando-o, por conseqüência, mais significativo.

É na expressividade, tanto na forma oral como na escrita, que podemos perceber o grau de conhecimento do aluno em uma determinada LE. Sabendo-se que não se aprende uma língua da noite para o dia, acreditamos que os alunos passam por níveis de conhecimento da língua-alvo, transcorridos a partir do momento em que eles se propõem a aprender uma determinada LE:

---

**errores con tendencia a permanecer en la IL de los estudiantes**, puesto que tienden a reaparecer a lo largo de las diferentes etapas, haciéndose fosilizados”.

<sup>13</sup> “En su forma actual, el análisis de errores opera sobre la base de los errores que se cometen abiertamente y no sobre los que ocultan como resultado de la estrategia común que utiliza el estudiante de evitar una estructura difícil. Por ejemplo, la inabilidad de controlar todos los usos del

O aprendiz de L2 passa por uma série de etapas que se consideram como normais, são produções que não se adequam ainda às de uma língua-alvo, mas que não se podem considerar em sentido rigoroso como erros, (...) (Ledesma, 2001: 91)<sup>14</sup> (tradução nossa).

Estes níveis de conhecimento recebem diversas denominações. Selinker a nomeia de “Interlíngua”; Corder, de “Dialeto Transicional” ou “Dialeto Idiossincrásico”; Nemser, de “Sistemas Aproximativos” e Porquier de “Sistemas Intermediários”. A respeito de todas estas denominações, Camargo (2000: 59) destaca que:

(...) todos estes termos se referem a uma língua instável, fragmentária, que é característica daquele que está aprendendo um idioma, com regras próprias que vão evoluindo, mas que em cada estágio constituem um sistema específico.

Sabendo que a Interlíngua, conforme Selinker, ou o dialeto idiossincrásico, consoante com Corder, é uma língua particular do aprendiz de LE, a qual apresenta padrões gramaticais que podem ser considerados como “erros”, Corder (1992: 73) afirma que é tarefa da AE observar o dialeto idiossincrásico dos alunos. Dessa forma, o professor pode saber qual é seu nível de aprendizagem durante o processo de ensino/aprendizagem de LE.

## **2.4 FOSSILIZAÇÃO: A ACOMODAÇÃO DO ERRO**

Pode-se dizer que a Interlíngua possui padrões (semântico, sintático, morfológico, fonético e fonológico) que estão fora das normas da língua-alvo, mais conhecidos simplesmente como “erros”. Em um primeiro momento, estes “erros” apresentam um caráter provisório. No entanto, podem, em alguns casos, não ser corrigidos ou mesmo melhorados pelos aprendizes, conforme o nível de

---

subjuntivo en francés puede hacer que el estudiante evite las oraciones en que debe utilizarse tal modo”.

conhecimento que ele deseja obter na LE, ou ainda, por outras razões desconhecidas. Tais padrões podem, então, fossilizar-se. A Interlíngua denomina este fenômeno de “fossilização do erro”:

Chamamos fenômenos lingüísticos fossilizáveis àqueles itens, regras e subsistemas lingüísticos que os falantes de uma LM particular tendem a conservar em sua IL em relação a uma língua-alvo, sem importar qual seja a idade do aluno ou quanto treino tenha recebido na língua-alvo. (...) É importante observar que as estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como atuação potencial, reemergindo na produção de uma IL inclusive quando pareciam já erradicadas (Selinker, 1992: 85)<sup>15</sup> (tradução nossa).

Durão & Pérez (2000: 51-52) apontam dois elementos essenciais cuja influência na aprendizagem causam a fossilização do erro na interlíngua do aluno de LE, a saber: os fatores extrínsecos e os intrínsecos. No primeiro podemos incluir:

(...) a pressão comunicativa ou a necessidade urgente de utilizar um nível de língua que ultrapasse a competência lingüística dos aprendizes (Selinker, 1972); o tipo de input que recebem ou sua insuficiência (Corder, 1981; Mclaughin, 1987); a falta de oportunidade de prática da língua-alvo (Bickerton, 1975); a demonstração por parte de falantes nativos da língua-alvo de que entendem os enunciados produzidos pelos aprendizes independentemente de como os realizem (Vigil e Oller, 1976, p.281-295) e a metodologia empregada na prática docente da língua-alvo (Corder, 1981; Mclaughin, 1987; Chaudron, 1988) (tradução nossa)<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> “El aprendiz de L2 pasa por una serie de etapas que se consideran como normales, son producciones que se adecuan todavía a la de una lengua meta, pero que no se pueden considerar en sentido riguroso como errores”.

<sup>15</sup> “Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en sua IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO. (...) Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas”.

<sup>16</sup> “(...) la presión comunicativa o la necesidad urgente de utilizar un nivel de lengua que sobrepasa la competencia lingüística de los aprendices (Selinker, 1972); el tipo de *input* que reciben o su insuficiencia (Corder, 1981; Mclaughin, 1987); la falta de oportunidad de práctica de la lengua objeto (Bickerton, 1975); la demostración por parte de hablantes nativos de la LO de que entienden los enunciados producidos por los aprendices independientemente de cómo los realicen (Vigil e Oller, 1976, p.281-295) y la metodología empleada en la práctica docente de la LO (Corder, 1981; Mclaughin, 1987; Chaudron, 1988)”.

Quanto aos fatores intrínsecos, os autores fazem as observações seguintes (*ibid*: 52):

(...) as características individuais dos aprendizes, tais como a idade (Singleton, 1989), o sexo (Bacon e Finnemann, 1992, p.471-495; Ehrman e Oxford, 1988, p.253-265; Bardwick, 1971), a motivação (Ramaje, 1990, p.189-219; Gardner e Lambert, 1972) e a aptidão (Robinson, 1997, 45-49; Sánchez Pérez, 1982, p.105-122), além de outros fatores psicossociais (Gardner e Lambert, 1972; Schumann, 1976, p.135-143; Skehan, 1989) que atuam de forma determinante no processo (tradução nossa) 17.

Conforme Selinker (1992: 85), alguns destes fenômenos podem reaparecer na Interlíngua dependendo do estado emocional em que os alunos se encontram, tais como: ansiedade, excitação por qualquer motivo, relaxamento, ou, ainda, quando se trata de novos temas.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO REFERENCIAL TEÓRICO

A LC teve a sua formação a partir dos estudos da AC, os quais objetivavam predizer os erros que os aprendizes de uma LE poderiam cometer eventualmente devido às diferenças entre ambas, tendo a psicologia behaviorista como base para sua metodologia de ensino, conforme já mencionado. Dessa forma, a AC poderia melhorar o processo de ensino/aprendizagem de LE. Porém, seu método de estímulo-resposta (E-R) foi questionado pelas preocupações advindas da psicologia cognitiva. Assim, a AE investiga e interpreta os erros cometidos em situações reais pelos aprendizes, partindo do pressuposto de que os erros são elementos imanentes ao processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, a AE interpreta a interlíngua daquele que aprende uma segunda língua, ou seja, a língua que este desenvolve durante seu aprendizado. Diante disso, podemos dizer que “os estudos contrastivos perseguem um fim que se enquadra de certa forma

---

<sup>17</sup> “(...) las características individuales de los aprendices, tales como la edad (Singleton, 1989), el sexo (Bacon e Finnemann, 1992, p.471-495; Ehrman e Oxford, 1988, p.253-265; Bardwick, 1971), la motivación (Ramaje, 1990, p.189-219; Gardner e Lambert, 1972) y la aptitud (Robinson, 1997, 45-49; Sánchez Pérez, 1982, p.105-122), además de otros aspectos psicossociales (Gardner e Lambert, 1972; Schumann, 1976, p.135-143; Skehan, 1989) que actúan de forma determinante en el proceso”.

dentro do âmbito da Psicolingüística: dar explicação a certos aspectos da aprendizagem de línguas e do bilingüismo” (Tuda, 1999: 420)<sup>18</sup>.

Verificamos, então, que as duas vertentes da LC, o modelo de AC e o modelo de AE constituem uma sucessão de estudos, apoiados, principalmente, pela psicolingüística, com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, tanto para os professores assim como também para os alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa se apoia nos preceitos da LC, aplicando o método contrastivo da AC e utilizando-se do método interpretativo da AE visando, por meio de seus resultados, a proporcionar a melhoria no processo de ensino/aprendizagem de, neste trabalho, FLE.

Objetivamos oferecer um maior número de informações a respeito da teoria por nós utilizada, assim como, também, se levarmos em consideração o fato de que a AC e a AE fazem parte de uma mesma ciência, a Lingüística Contrastiva.

---

<sup>18</sup> “Los Estudios Contrastivos persiguen un fin que se encuadra en cierto modo dentro del ámbito de la Psicolingüística: dar explicación a ciertos aspectos del aprendizaje de lenguas y del bilingüismo”.

## **CAPÍTULO 2**

### 3 MATERIAL, MÉTODOS E PERFIL DOS INFORMANTES

#### 3.1 MATERIAL E MÉTODOS

O material que serve de *corpus* para a análise desta pesquisa foi colhido em atividades de tradução produzidas por aprendizes de francês da 3ª, 4ª e 5ª séries do curso de Letras - Português/Francês, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a partir de frases previamente formuladas, em português, pelo pesquisador. Tais frases foram as mesmas nas três séries pesquisadas para que pudéssemos verificar se haveria progressão dos conhecimentos de uma série para outra. Para cada verbo, foi elaborada uma frase a fim de ser reescrita no francês. Sendo assim, para o verbo “falar”, elaboramos a frase: “Ele falou sobre política”; para o verbo “sonhar”, apresentamos a frase: “Ele sonhou com ela”; para o verbo “agradecer”, a frase: “Ele agradeceu a Paulo”; para o verbo “pensar”, a frase: “Eu penso em alguém”; para o verbo “colaborar”, a frase: “Ele colabora em um jornal” e, finalmente, para o verbo “protestar”, a frase: “O acusado protestava por sua inocência”. É importante esclarecer que esse material, aplicado nas três últimas séries do curso, foi apresentado aos alunos sem aviso prévio e, ainda, eles não utilizaram nenhum material de apoio e também não trocaram informações entre si. Acreditamos que tal procedimento tenha conduzido os alunos a utilizarem seus reais conhecimentos acerca da língua até o momento da pesquisa, tanto é que alguns deles não reescreveram algumas frases (ver anexos).

O curso de Letras – Português/Francês da UEM tem duração de cinco anos, dividido em 5 séries. Neste trabalho, realizamos a pesquisa somente nas três últimas séries do curso, visto acreditarmos que os alunos estariam preparados melhor para responder as atividades que lhes foram apresentadas. Além disso, levando-se em conta a progressão das séries, poderíamos verificar se haveria, ou não, um certo avanço dos conhecimentos da terceira para a última série.

Na definição do *corpus*, optamos pela investigação em fontes de natureza escrita, por julgarmos que o confronto entre os dados obtidos nessa modalidade permite, em um primeiro momento, analisar melhor o contraste da

regência verbal do português e do francês e, posteriormente, analisar os eventuais erros cometidos pelos alunos.

Os procedimentos metodológicos aplicados neste trabalho seguem os princípios postulados pela LC, a qual dá base à pesquisa. Slama-Cazacu (1979: 150) ressalta que:

Falando concretamente, o procedimento da pesquisa consiste em duas fases essenciais: I) Indicação dos pontos sensíveis (ou “fracos”) por meio de procedimentos objetivos (em grande medida experimentais, aplicados a um grande número de pessoas, que se encontram em diferentes etapas da aprendizagem de uma língua) e implicando também numa elaboração estatística. Esta pesquisa irá refletir os “pontos sensíveis” de contato entre duas línguas. Investigações semelhantes terão por fim descobrir os desvios em relação à norma do sistema da língua estrangeira (e não simplesmente as influências recíprocas entre as duas línguas). II) Os estudos em profundidade dos temas (na realidade dos pontos sensíveis) indicados pela interpretação preliminar dos dados.

Com vistas ao contexto aqui abordado, a presente pesquisa foi realizada da seguinte forma:

- a) estudo descritivo paralelo da regência verbal nas duas línguas, a fim de obter tanto diferenças como semelhanças. Este estudo oferece condições para predizer os erros que os alunos eventualmente cometerão;
- b) elaboração do material (investigação acerca da língua, bem como também dos informantes) a ser aplicado junto aos alunos definido, inicialmente, de acordo com os preceitos da LC;
- c) análise do *corpus* de acordo com os pressupostos teóricos verificados na LC;
- d) considerações sobre o *corpus* analisado de acordo com a ótica da LC.

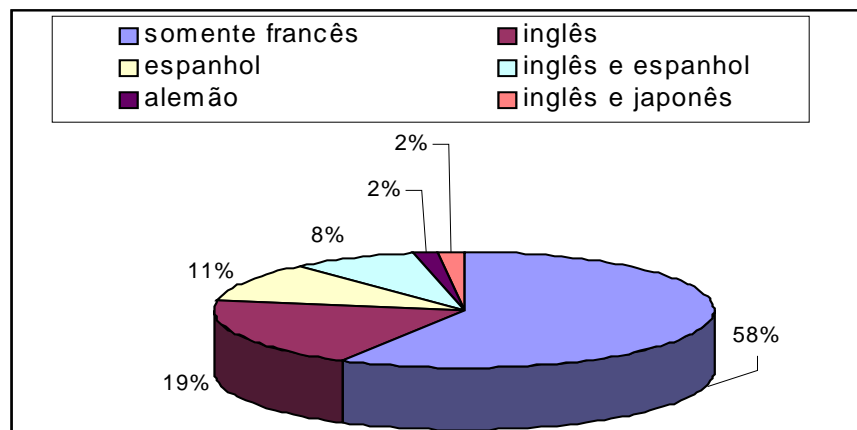
Na análise do *corpus*, damos um tratamento gráfico acerca dos dados obtidos de forma quantitativa. Num primeiro momento, os dados quantificados servem para levantar a gravidade do problema discutido no trabalho. Num segundo momento, servem de aviso para que os professores tomem conhecimento das dificuldades que os alunos apresentam no que se refere à regência dos verbos no francês e, com isso, melhorem, de forma qualitativa o ensino/aprendizagem do assunto aqui discutido.

### 3.2 PERFIL DOS INFORMANTES

Esta seção tem a finalidade de traçar uma descrição dos informantes desta pesquisa, visando a apresentar informações relevantes concernentes à procedência do material analisado como *corpus*. Assim, seguindo a metodologia de Durão (1999), recolhemos informações a respeito do nível de conhecimento de línguas, nível de conhecimento do francês, relação do francês com o tipo de trabalho do aluno. É importante observar que os dados apresentados nesta seção correspondem às informações das três séries como um todo, uma vez que não vimos necessidade de informar os dados separados por séries.

#### 3.2.1 Nível de conhecimento de línguas

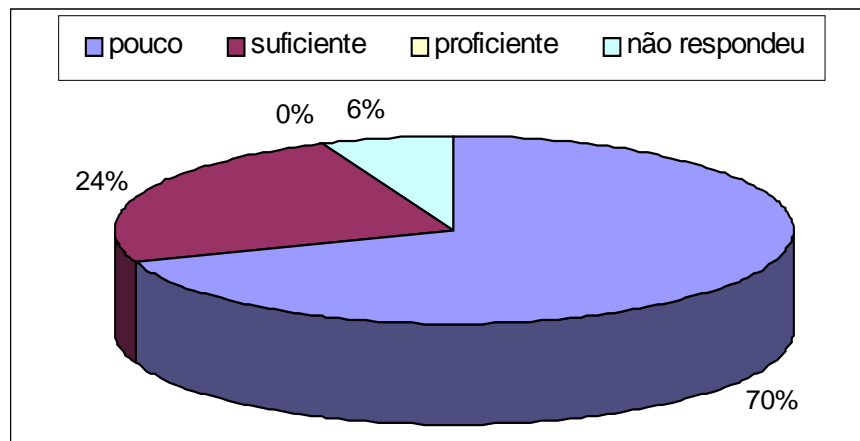
A fim de termos uma idéia geral acerca do conhecimento de línguas dos nossos informantes, perguntamos que línguas eles conhecem além do português; neste primeiro momento, o nível de conhecimento foi levado em conta, assim a grande maioria, 58%, conhece somente o francês como LE; 19% conhecem, além do francês, o inglês; 11% o espanhol; 8% o inglês e o espanhol; 2% o alemão e 2% o inglês e o japonês. Segue abaixo, gráfico dos dados para melhor visualização:



**Figura 1:** Representação do nível de conhecimento de línguas dos alunos da 3ª, 4ª e 5ª séries do curso de Letras Port./Fr.-UEM, de 2003.

### 3.2.2 Nível de conhecimento do francês

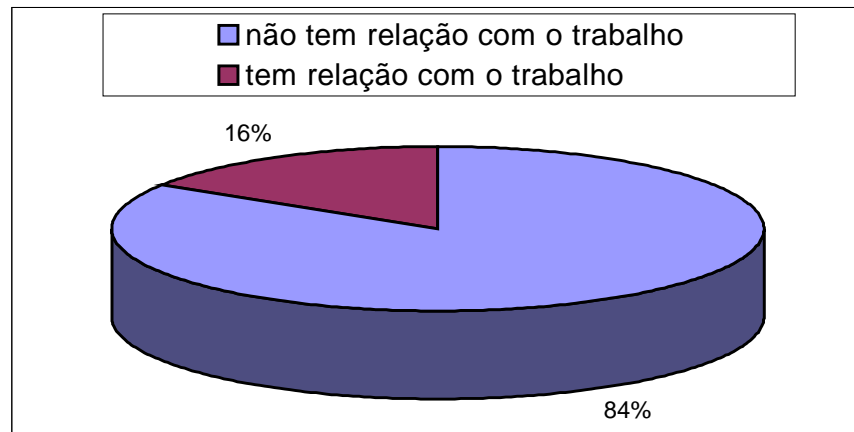
Solicitamos que os alunos fizessem uma auto-avaliação de seus conhecimentos acerca do francês de acordo com três níveis, a saber: pouco, suficiente e proficiente. Cujas informações extraídas foram as seguintes: 70% dos informantes afirmaram possuir pouco conhecimento no francês, 24% indicaram possuir conhecimentos suficientes, 6% não responderam à questão e nenhum deles afirmou possuir proficiência nesta língua, conforme podemos visualizar melhor no gráfico abaixo:



**Figura 2:** Representação do nível de conhecimento do francês dos alunos supracitados.

### 3.2.3 Relação do francês com o tipo de trabalho do aluno

Verificamos que a língua francesa não tem, em sua maior parte, relação com o tipo de trabalho dos alunos envolvidos nesta pesquisa, pois 84% informaram que o francês não tem nenhuma ligação com suas atividades e, apenas 16% afirmaram que o francês se relaciona com seu trabalho. Apresentamos, na seqüência, gráfico das informações para melhor visualização:



**Figura 3:** Representação da relação do francês com o tipo de trabalho dos alunos supracitados.

### 3.3 EMENTA, OBJETIVOS E PROGRAMA DAS DISCIPLINAS

A seguir, apresentamos a ementa, os objetivos e o programa das disciplinas de Língua Francesa III, IV e V, ministradas no curso de Letras – Português/Francês, pelo Departamento de Letras da UEM:

Disciplina: **LÍNGUA FRANCESA III**

Carga Horária: 136 h/a

**1. EMENTA:** Estudo da comunicação em língua francesa, do discurso familiar ao discurso elaborado.

#### 2. OBJETIVOS:

Levar o aluno a:

1. Desenvolver a competência lingüística e comunicativa em uma linguagem espontânea que considere os diversos registros de discurso;
2. Proceder à análise, síntese, dedução, indução e interpretação no estudo do processo comunicativo.

#### 3. Programa:

1. Funções comunicativas:

- 1.1 dar sua opinião e dizer gostos e preferências;

- 1.2 julgar, acusar e perdoar;
  - 1.3 exprimir o desejo e a vontade;
  - 1.4 reivindicar, reclamar e se justificar;
  - 1.5 exprimir: a confiança ou a desconfiança, sentimentos, o medo, o receio ou a indiferença;
  - 1.6 tranquilizar;
  - 1.7 pedir conselho e aconselhar;
  - 1.8 lamentar-se;
  - 1.9 suspeitar;
2. Suporte gramatical:
- 2.1 estrutura gramatical e semântica do ativo e do passivo;
  - 2.2 o gerúndio e os participípios passado e presente;
  - 2.3 as formas impessoais;
  - 2.4 a expressão do indefinido;
  - 2.5 a frase complexa e a expressão da conseqüência, da possibilidade, da condição, do futuro anterior e do mais que perfeito.
3. O sistema fonético, fonológico e os elementos supra-segmentais da língua francesa.

Disciplina: **LÍNGUA FRANCESA IV**

Carga Horária: 68 h/a

**1. EMENTA:** Prática de conversação e de produção escrita em língua francesa.  
Introdução à leitura crítica de textos argumentativos.

**2. OBJETIVOS:**

Levar os alunos a:

1. Ampliar a competência lingüística e comunicativa através do uso de uma linguagem espontânea de conversação;
2. Identificar os instrumentos lingüísticos empregados para transmitir esta ou aquela intenção comunicativa.

### 3. PROGRAMA:

#### 1. Funções comunicativas:

- 1.1 exprimir a possibilidade e a probabilidade;
- 1.2 repreender;
- 1.3 relatar um acontecimento ou um discurso passado;
- 1.4 dar uma explicação;

#### 2. Argumentação:

- 2.1 as relações explicativas (causas e conseqüências) da transmissão de uma informação;
- 2.2 trabalho sobre artigos (textos autênticos) onde a maneira de relatar um fato permite mostrar a intenção do autor;
- 2.3 do discurso direto ao discurso indireto: trabalho sobre textos, analisando a tomada de posição do emissor;

#### 3. Suporte gramatical:

- 3.1 a expressão da freqüência e da progressão da ação;
- 3.2 a frase complexa e a expressão do condicional, da suposição e da oposição;
- 3.3 o pronome relativo “dont”.

Disciplina: **LÍNGUA FRANCESA V**

Carga Horária: 136 h/a

**1. EMENTA:** Leitura e produção de textos argumentativos. Estudo de aspectos sócio-culturais da França e de países de expressão francesa.

### 2. OBJETIVOS:

Levar o aluno a:

- 1. Identificar e utilizar os instrumentos lingüísticos indispensáveis à leitura e à produção de textos segundo as intenções argumentativas;
- 2. Estudar a cultura francesa e a cultura dos países de expressão francesa, identificando a articulação existente entre os diversos contextos culturais.

### 3. PROGRAMA:

#### 1. A argumentação:

- 1.1 procedimentos de “mise en valeur”;
- 1.2 transmissão de uma informação, cuja origem pode ser verbal ou visual (declaração, citação, série de imagens);
- 1.3 informações não-certas – trabalho a nível sintático e sobre o condicional;
- 1.4 expressão da hipótese em relação às intenções do emissor;
- 1.5 expressão de opinião. A tomada de posição em relação a um fato ou uma declaração;
- 1.6 produção de diferentes tipos de textos em função do objetivo do emissor;

#### 2. A cultura:

- 2.1 aspectos históricos da língua e civilização francesas;
- 2.2 a organização sócio-cultural da França;
- 2.3 o contexto cultural e literário dos países de expressão francesa;
- 2.4 a negritude e suas manifestações literárias.

Verifica-se, de acordo com as ementas, os objetivos e os programas descritos acima, que o “complément d’objet, direct ou indirect” (complemento de objeto, direto ou indireto) não se inclui nos mesmos. Embora não tenhamos os documentos referentes à primeira e segunda séries acreditamos que pelo fato de a maioria dos alunos não saberem as formas corretas, tal tópico gramatical não esteja incluído nas séries iniciais do curso.

## **CAPÍTULO 3**

## 4 ESTUDO DESCRITIVO DA REGÊNCIA VERBAL DO PORTUGUÊS E DO FRANCÊS

*“No que diz respeito ao aprendizado, as preposições são elementos que inspiram pânico para a maior parte dos estudantes de qualquer língua estrangeira e até mesmo para os profissionais da área do ensino. Para Ramos (1982), a dificuldade no emprego das preposições pelos alunos de língua inglesa está ligada à questão da interferência lingüística no processo de escolha dessas preposições”.*

(Netz, 1996: 38)

### 4.1 A REGÊNCIA VERBAL DO PORTUGUÊS: REGRAS PARA O TERMO REGENTE E PARA O TERMO REGIDO

Em gramática, o termo regência pode ser empregado em sentido lato e restrito. No primeiro, a regência é equivalente a qualquer relação de dependência, como, por exemplo, em “carga pesada”, o substantivo “carga” rege, ou, subordina, o adjetivo “pesada”, tanto que o adjetivo deve pôr-se de acordo com o gênero e o número indicados pelo substantivo. No sentido restrito, temos, além de outros, a regência verbal, cuja finalidade é estabelecer a ligação entre o verbo (termo regente) e seu complemento (termo regido), utilizando-se para isto a preposição ou não. Assim, os complementos verbais são elementos substantivos que completam o sentido de um verbo. Sob o ponto de vista sintático, são termos integrantes da oração<sup>1919</sup> e se constituem em dois tipos: a) o objeto direto: é o complemento que se liga diretamente ao verbo, ou seja, sem o auxílio de preposições e b) o objeto indireto: liga-se indiretamente ao verbo, isto é, por meio de preposições (Sacconi, 1994: 309).

---

<sup>19</sup> Termos integrantes da oração são aqueles que se juntam a determinadas estruturas para torná-las completas. Consideram-se termos integrantes: — Objeto Direto; — Objeto Indireto; — Complemento Nominal; — Agente da Passiva (Santos, 1997: 36).

Cunha & Cintra (1999: 505) afirmam o seguinte a respeito da regência dos verbos:

Em geral, as palavras de uma oração são interdependentes, isto é, relacionam-se entre si para formar um todo significativo.

Essa relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra, é o que se chama REGÊNCIA. A palavra dependente denomina-se REGIDA, e o termo a que ela se subordina, REGENTE.

As relações de REGÊNCIA podem ser indicadas :

- a) pela ordem por que se dispõem os termos na oração;
- b) pelas preposições, cuja função é justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexos de dependência;
- c) pelas conjunções subordinativas, quando se trata de um período composto.

Estes autores (*ibid*: 506) afirmam que a regência verbal pode ocorrer nas situações descritas abaixo:

(...) A ligação do verbo com o seu complemento, isto é, a regência verbal, pode, (...), fazer-se:

- a) *diretamente*, sem uma preposição intermédia, quando o complemento é objeto direto.
- b) *Indiretamente*, mediante o emprego de uma preposição, quando o complemento é objeto indireto.

Há verbos que admitem mais de uma regência. Em geral a diversidade de regência corresponde a uma variação significativa do verbo. Assim:

*Aspirar [=sorver, respirar] um delicioso perfume.  
Aspirar [=desejar, pretender] a uma boa*

*situação.*

Alguns verbos, no entanto, usam-se em acepção semelhante com mais de uma regência. Assim:

*Distribuía livros aos alunos  
Distribuía livros com os alunos  
Distribuía livros entre os alunos  
Distribuía livros pelos alunos*

Outros, finalmente, mudam de significação, sem variar de regência. Assim:

*Carecer [= não ter] de roupa  
Carecer [= precisar] de roupa*

No estudo da regência verbal cumpre ter presentes os seguintes fatos:

1.º) O objeto indireto só não vem preposicionado quando é expresso pelos pronomes pessoais oblíquos *me, te, se, lhe, nos, vos e lhes*.

2.º) Somente as preposições que ligam complementos a um verbo (objeto indireto) ou a um nome (complemento nominal) estabelecem relações de regência. Por isso, convém distingui-las, em clareza, das que encabeçam adjuntos adverbiais ou adjuntos adnominais.

3.º) Os verbos intransitivos podem, em certos casos, ser seguidos de objeto direto. De regra, isso se dá quando o substantivo, núcleo do objeto, é formado da mesma raiz ou contém o sentido fundamental do verbo:

“Ângela, torcendo os pulsos, reclinando-se para trás, ria perdidamente um grande riso...”.

Tendo em vista os aspectos observados acima, verificamos que a regência dos verbos no português, ou seja, a ligação dos verbos com o seu complemento, no que toca ao objeto indireto, pode ser efetuada por meio de diversas preposições. Além disso, para cada verbo há normas de qual ou quais preposições podem ser utilizadas para introduzir o complemento, como veremos nas subseções seguintes que descrevem a regência dos verbos, no português, que fazem parte desta pesquisa.

#### 4.1.1 Regência do verbo falar

No que tange à regência do verbo “falar” no português, diversos autores estabelecem, entre outras, a preposição “sobre” para ligar o verbo ao complemento do objeto indireto, conforme exemplos abaixo:

##### 9) Relação de regência de alguns verbos e nomes:

falar de, em, com, a, sobre (Bechara, 2001: 575).

2.4. Com complemento da forma **de/em/sobre** + nome, significa *referir-se a, aludir a, discorrer: Os filhos de que ela fala já não existem* (É, 144); *Não há razão para falarmos numa raça vermelha* (IAB, 29); *Quem quiser lhe falar de amor, venha* (CT, 47); *Falamos no sociólogo e no filólogo da política* (JT-1.9.69,4); *De início falaria sobre o garimpo* (CAS, 153) (Borba, 1990: 740) (grifo nosso).

2. TI: falar (a) (**sobre, de, em...**) (Luft, 1987: 295) (grifo nosso).

Observamos que em Ferreira (1999: 874), não aparece um exemplo característico com a preposição “sobre”:

“**T. i.** 19. Conversar ou discursar; discorrer: “Falareis de nós como de um sonho” (Jorge de Sena, *Versos e Alguma Prosa*, p. 35); “Não me escrevas falando nessas cousas!...” (Humberto de Campos, *Poesias Completas*, p. 14); “Sempre se poderá falar de Poesia se a imagem do Quixote continuar presente no coração dos homens.” (Valdemar Lopes, *Austro-Costa Poeta da Província*, p. 14); “Estamos no mês de maio — e convém falar de rosas.” (Eça de Queirós, *Notas Contemporâneas*, p. 311); “D. Pedro II falou anteontem mais uma vez ao povo brasileiro.” (Antônio da Silva Jardim, *Propaganda Republicana*, p. 232). 20. Dirigir a palavra: “Falei-te uma vez...” (Guimarães Passos, *Horas Mortas*, p. 54); “Neste tempo, viu Laura, falou-lhe, ouviu-a” (Camilo Castelo Branco, *A Mulher Fatal*, p. 32). Falar ou dizer mal; maldizer: Língua viperina, a daquele homem; é capaz de falar da própria mãe; “Essa história de falar de alguém / Já é mania que as pessoas têm.” (De Joubert de Carvalho, na marcha carnavalesca *Tai*) (...)”

Contudo, verificamos a existência dos verbos “discursar”, “discorrer” e “conversar”, como sinônimos de “falar”. Estes verbos corroboram, sem dúvida, a construção “falar sobre alguma coisa...”, no português, se levarmos em conta a regência destes verbos:

“**DISCURSAR** Int ou TI : discursar (sobre...). (...) Discursar sobre a reforma agrária” (Luft, 1987: 214).

“**DISCORRER** 1. TI : discorrer sobre... (a respeito de..., acerca de..., etc.) (...)” (ibid: 214).

“**CONVERSAR** 1. TI : conversar (com alguém) (sobre) (OBS.). Falar, palestrar; bater papo: Conversei com ele (sobre o caso). Não era fútil o assunto sobre o qual conversavam” (ibid: 151).

Os três verbos apresentados acima como sinônimos para o verbo “falar” têm seus complementos de objeto indireto introduzidos, entre outras, pela preposição “sobre”, o que contribui, sobremaneira, para a formação “falar sobre alguma coisa”, verificada já em Luft (*ibid*).

#### 4.1.2 Regência do verbo sonhar

De acordo com Luft (1987: 488), o verbo sonhar, quando o complemento é de objeto indireto, apresenta a regência seguinte:

**2.TI:** *sonhar com...* Ver em sonho(s): *O rapaz disse à moça que sonhava com ela.*// Sonhar com, em...; *sonhar em* + Infinitivo. Pensar constantemente em (alguém ou algo); Ter idéia fixa: *Em que sonhas? Sonho em construir a minha casa. Sonha com dinheiro e sucesso. “Quem tem fome sonha com pão”* (Prov.).

Em Ferreira (*op.cit.*: 1883) podemos verificar os seguintes exemplos:

**T. i. 3.** Pensar com insistência: ter a idéia fixa: “que jovem não sonhou algum dia em escrever poemas, romances, aventuras?” (Maria Julieta Drummond de Andrade, *Um Buquê de Alcachofras*, p. 52); *Vive sonhando em viajar; Sonha com a glória.* **4.** Ver em sonhos: “Sonhara de noite com ele; pode ser que ele estivesse sonhando com ela.” (Machado de Assis, *Várias Histórias*, p. 53).

Dessa forma, verificamos o uso corrente da preposição “com” quando se quer referir que alguém tenha sonhado com outra pessoa ou que tenha sonhado com algo e a preposição “em”, quando se quer referir a “sonhar em ser alguém, em algo”. Há, portanto, variação de uso entre as duas preposições.

#### 4.1.3 Regência do verbo agradecer

Conforme Luft (1987: 44), o verbo agradecer apresenta a seguinte regência:

INT ou TI: agradecer (a...); agradecer(-lhe). Dar graças ou agradecimentos; mostrar-se ou confessar-se grato; expressar ou manifestar gratidão: “Agradeça a Deus a sua salvação” (Nascentes) (OBS.). Ele nos salvou; devemos agradecer-lhe todos os dias. Recebeu o presente e agradeceu. — OBS. Também ocorre a sintaxe agradecer-lhe por algo, por causa da ação “motivo ou causa” de agradecer: “Está-se introduzindo outra regência que transforma o verbo num transitivo indireto acompanhado de um adjunto adverbial de causa: Agradeça a Deus pela sua salvação”.

Consoante o exemplo acima, o verbo “agradecer” apresenta freqüentemente a seqüência seguinte: verbo transitivo indireto + complemento verbal + adjunto adverbial (VTI + CV + AA). Sob o ponto de vista da sintaxe, o adjunto adverbial é um termo acessório da oração que acompanha “substantivos, pronomes ou verbos, informando alguma característica ou circunstância” (Santos, 1997: 49). Normalmente, com o verbo “agradecer” ele aparece como adjunto adverbial de causa. É interessante observar que tal formação também ocorre de forma semelhante no francês, como podemos verificar na seção 3.2.3 Regência do verbo “remercier”.

Em Ferreira (1999: 72), verificamos os exemplos seguintes:

**T. d. e i. 2.** Demonstrar, manifestar gratidão: “Hoje [23 de novembro], nos Estados Unidos, é o dia de agradecer a Deus os benefícios e favores recebidos.” (Dario de Almeida Magalhães, *Páginas Avulsas*, p. 18); “Calisto levantou-se, agradeceu à Providência a chegada de um ancião respeitável que se aproximava dele a cortejá-lo.” (Camilo Castelo Branco. *A Queda dum Anjo*, p. 150).; “Rubião foi agradecer a notícia ao Camacho” (Machado de Assis, *Quincas Borba*, p. 125). **3.** Retribuir, recompensar: “—Também eu esperava este momento para agradecer-lhe os cuidados e desvelos que dispensou a Aurélia, e assegurar-lhe minha sincera amizade.” (José de Alencar, *Senhora*, p. 171) **T. i. 4.** Demonstrar ou manifestar gratidão: *Recebi dele um favor, e ainda não lhe agradecei.*

De acordo com os aspectos observados acima, podemos verificar que a preposição empregada no verbo “agradecer” para introduzir o complemento, quando transitivo indireto, é “a”.

#### 4.1.4 Regência do verbo pensar

Com respeito ao verbo pensar, quando se trata de complemento de objeto indireto, em Luft (*op.cit.*: 398) verificamos a seguinte regência:

**TI:** *pensar em, sobre ... Meditar; refletir: Pensar na vida, sobre a vaidade humana. // Pensar em ... Lembrar-se: imaginar: Pensar nas conseqüências de ... // Estar preocupado: Pensar no futuro incerto. // Guidar: Ela pensa em tudo, em todos os detalhes. // Fazer tenção, tencionar: Não pensa em demitir-se. (...)* **TI:** *pensar em ... Ter na mente; lembrar-se: Não pensa o que fala. Ninguém mais pensa no caso.*

Em Ferreira (*op.cit.*: 1537), podemos verificar os exemplos seguintes:

**T. i. 4.** Fazer tenção; tencionar, cogitar: “Os antigos, embora interessados na coleção e interpretação dos fatos literários, nunca pensaram em organizar panoramas históricos das suas literaturas.” (Oto Maria Carpeaux, *História da Literatura Ocidental*, I, p. 15). **5.** Estar preocupado; ter cuidado: Não pensa no seu trabalho. **6.** Lembrar-se; imaginar: “Pensa em mim, como em ti saudoso penso. / Quando a lua no mar se vai doirando” (Álvares de Azevedo, *Obras Completas*, I, p. 313). **7.** Meditar; refletir, reflexionar: “Fiquei pensando em como o avião é elemento aglutinador, capaz de igualar os seres, transformando-os num bloco unitário” (Maria Julieta Drummond de Andrade, *Um Buquê de Alcachofras*, p. 14).

De acordo com os exemplos acima, verificamos que o verbo “pensar” admite o emprego, na mesma freqüência, das preposições “em”, “sobre”, assim como também a forma “no(s), na(s)” as quais consistem na aglutinação da preposição “em” mais os artigos “o(s), a(s)”.

#### 4.1.5 Regência do verbo colaborar

Embora a acepção utilizada, nesta pesquisa, do verbo “colaborar” não seja tão usada no contexto sócio-cultural da maioria dos alunos, é comum, durante o curso de Letras estudarmos que um certo autor “colaborou em um determinado jornal”, etc. O verbo colaborar apresenta as preposições seguintes para a introdução do complemento de objeto indireto, conforme Luft (*op.cit.*: 123):

**TI:** *colaborar (com...) (em...) // (...)* **2. TI:** *colaborar para ...* Concorrer, contribuir: *Tudo colabora para o sucesso da campanha. “A malícia e a credulidade colaboram para o mal do país”* (Rui: Fernandes). // *Colaborar em ...* Escrever artigos para (jornal ou revista), verbetes para (dicionários, enciclopédia, etc.): *Colaborar em revistas e jornais.*

Em Ferreira (*op. cit.*: 498-499), podemos observar os exemplos seguintes:

**V. t. i. 1.** Prestar colaboração; trabalhar na mesma obra; cooperar: *Todos colaboramos na campanha.* **2.** Escrever ou prestar colaboração (3 e 4): “Eu não encontrei na redação do *Jornal do Porto*, enquanto colaborei naquela folha, senão cavalheiros” (Ramalho Ortigão, *Primeiras Prosas*, p. 44); *Colaborou* no Novo Dicionário desde o início da obra. **3.** Concorrer, contribuir: *A luz e a sombra colaboram para a grande expressividade dos quadros de Rembrandt.*

Podemos verificar, nos exemplos acima, que o verbo “colaborar” rege as preposições “com”, “em” e “para”. No caso da preposição “em”, observamos, também, o uso das formas no(s), na(s), nas quais ocorre a mesma aglutinação descrita na seção anterior.

#### 4.1.6 Regência do verbo protestar

De acordo com Luft (*op.cit.*: 424), o verbo transitivo indireto “protestar” rege as seguintes preposições:

**3. Int** ou **TI**: *protestar (contra, a ou em favor de...)*. Levantar-se; insurgir-se; pronunciar-se com veemência; reclamar: *Protestar contra arbitrariedades. Protestar a favor dos oprimidos. “Protestou em favor de seus sentimentos de gratidão”* (Machado: Torres). *Quando o prejudicarem, proteste.* // **4. TI**: *protestar por ...* Clamar; bradar; bater-se ou pugnar: *Protestar por seus direitos.*

Em Ferreira (*op.cit.*: 1654), podemos verificar os seguintes exemplos:

*T. i. 8. Levantar-se, insurgir-se, rebelar-se: “Sempre protestei contra violências e estreitezas, viessem elas donde viessem.”* (Antônio Sérgio, *Cartas do Terceiro Homem*, p. 73.) *9. Queixar-se em voz alta; clamar, bradar: Os sofrendores protestam por justiça; “É então que ... uma voz bem intencionada se levanta, corajosamente, para protestar contra desvarios e apontar ao rei o caminho estreito, mas honrado, do dever.”* (Antero de Figueiredo, *Leonor Teles*, p. 69).

Verificamos que o verbo “protestar” pode reger seu complemento de objeto indireto por várias preposições, a saber: “contra”, “a”, “em favor de” e “por”.

Tendo em vista os exemplos da regência dos verbos observados acima, podemos verificar que a maioria dos verbos do português aceita uma gama diversificada de preposições para introduzir o complemento de objeto indireto. Veremos, na seguinte seção, que não ocorre o mesmo no francês.

## 4.2 A REGÊNCIA VERBAL NA LÍNGUA FRANCESA OU O COMPLEMENTO DE OBJETO DIRETO (COD) E COMPLEMENTO DE OBJETO INDIRETO (COI)

Não encontramos, nas gramáticas do francês, uma tradução literal para o termo “regência verbal”, empregado no português. Consultando diversas obras concernentes à língua francesa, verificamos o uso atual e mais freqüente do termo “complemento de objeto”. Nesse sentido, amparados por gramáticas e, também, por dicionários de língua, pudemos verificar algumas peculiaridades no que se refere ao emprego das preposições que ligam os verbos aos seus complementos. Assim, Baccus (2002: 91-2)<sup>20</sup> apresenta as observações seguintes:

---

### <sup>20</sup> “COMPLÉMENT D’OBJET

#### 1) Caractéristiques essentielles

Le complément d’objet est un complément essentiel du verbe (dicté par la construction du verbe).

On ne peut donc le trouver qu’après des verbes transitifs, directs ou indirects.

(...)

Le complément d’objet peut donc être :

— direct (COD) : lorsqu’il est directement rattaché au verbe, sans préposition.

Ex. : *Le chat mange la souris.*

Remarque : le complément d’objet de la phrase active devient le sujet dans la phrase passive.

Ex. : *La souris est mangée par le chat.*

(...)

— indirect (COI) : il est alors rattaché au verbe par une préposition (imposée par le verbe).

Ex. : *Il se souvient des jours heureux.*

— second (COS) : quand un même verbe a un complément d’objet direct et un complément d’objet indirect, ce dernier est appelé <<complément d’objet second>>.

Ex. : *J’offre des fleurs à ma mère.*

#### 2) Natures du complément d’objet

La fonction complément d’objet peut être assumée par :

— un nom propre

Ex. : *Je parle à Marc.*

— un groupe nominal

Ex. : *Les dames regardaient les boutiques illuminées.*

— un pronom

Ex. : *Les dames les regardaient.*

— un infinitif

Ex. : *Ils adorent chanter.*

— une proposition subordonnée :

• conjonctive

Ex. : *Je crois qu’ils seront nombreux.*

• interrogative indirecte

Ex. : *Je te demande s’ils viendront.*

• infinitive

Ex. : *Je vois les portes s’ouvrir.*

• relative

Ex. : *Embrassez qui vous voulez.*

#### 3) Place du complément d’objet

Le complément d’objet est placé à la droite du verbe. Toutefois, il est antéposé dans quatre cas: (...)

## COMPLEMENTO DE OBJETO

### 1) Características essenciais

O complemento de objeto direto é um complemento essencial do verbo (ditado pela construção do verbo).

Pode-se então encontrá-lo somente nos verbos transitivos, diretos ou indiretos.

(...)

O complemento de objeto pode ser então:

— direto (COD) : quando é ligado diretamente ao verbo, sem preposição.

Ex. : *O gato come o rato.*

Observação : o complemento de objeto direto da frase ativa se torna o sujeito na frase passiva.

Ex. : *O rato é comido pelo gato.*

Observação : o complemento de objeto direto da frase ativa torna o sujeito na frase passiva.

Ex. : *O rato é comido pelo gato.*

— indireto (COI) : é ligado ao verbo por uma preposição (imposta pelo verbo).

Ex. : *Ele se lembra dos dias felizes.*

— segundo (COS) : quando um mesmo verbo tem um complemento de objeto direto e um complemento de objeto indireto, este último é chamado de <<complemento de objeto segundo>>.

Ex. : *Eu ofereço flores à minha mãe.*

### 2) Natureza do complemento de objeto

A função complemento de objeto pode ser assumida por:

— um nome próprio

Ex.: *Eu falo a Marcos.*

— um grupo nominal

Ex.: *As damas olhavam as butiques iluminadas.*

— um pronome

Ex.: *As damas as olhavam.*

— um infinitivo

Ex.: *Eles adoram cantar.*

— uma oração subordinada:

- conjuntiva

Ex. : *Eu creio que eles serão numerosos.*

- interrogativa indireta

Ex. : *Eu te pergunto se eles virão.*

- infinitiva

Ex. : *Eu vejo as portas se abrirem.*

- relativa

Ex. : *Abrace quem você quiser.*

### 3) Lugar do complemento de objeto

O complemento de objeto é posicionado à direita do verbo. No entanto, pode ser anteposto em quatro casos: (...) (tradução nossa).

Podemos verificar em Bescherelle (1997)<sup>21</sup> algumas observações relevantes no que se refere ao “complément d’objet indirect” (COI):

### 138 Construção do COI

O COI é um complemento indireto. Ele se constrói sempre com a ajuda das preposições *à* ou *de*. (...) As preposições utilizadas são em número limitada (*à*, *de*). No mais, elas são estreitamente ligadas ao verbo utilizado.

(...) No caso do COI, a preposição depende do verbo utilizado: “*on parle à quelqu’un*”, ou “*de quelque chose*” (tradução nossa).

Verificamos que Grevisse (1994: 387) classifica os complementos verbais no capítulo sobre “A Subordinação”, que significa: “(...) a relação que une, no interior da frase, elementos que não são do mesmo nível, que possuem funções diferentes, em que um depende do outro (...)”, que, por sua vez, se subclassificam em “Os elementos subordinados ao verbo”, os quais se subdividem ainda em complementos essenciais e não essenciais; os complementos são essenciais: 1) quando suas construções (presença ou não de uma preposição, escolha da preposição) dependem do verbo e 2) quando o verbo não pode constituir-se sem o predicado. Dessa forma:

O verbo *resultar* exige um complemento introduzido pela preposição *de*: “O acidente resulta de sua imprudência”; pode-se dizer que a preposição se liga ao verbo e não ao complemento. A supressão do complemento torna a frase agramatical: \* O acidente resulta (Grevisse, 1994: 389)<sup>22</sup> (tradução nossa).

O autor ressalta também que um verbo que tem complemento essencial pode ao mesmo tempo não ter:

<sup>21</sup> “**Construction du COI**

Le COI est un complément indirect. Il se construit toujours à l’aide des prépositions *à* ou *de*. (...) Les prépositions utilisées sont en nombre limité (*à*, *de*). De plus, elles sont étroitement liées au verbe utilisé. (...) Dans le cas du COI, la préposition dépend du verbe utilisé: *on parle à quelqu’un*, ou *de quelque chose*”.

<sup>22</sup> “Le verbe *résulter* appelle un complément introduit par la préposition *de* : *L’accident résulte de votre imprévoyance* ; on pourrait dire que la préposition se rattache au verbe et non au complément. La suppression du complément rend la phrase agrammaticale : \**L’accident résulte*”.

Os verbos tendo complementos essenciais podem ter ao mesmo tempo complementos não essenciais: *Eu vou à Gênova TODOS OS ANOS.* — Um verbo cujo complemento essencial é implícito pode, naturalmente, ter complementos não essenciais: *Eu o impedi de beber ENTRE AS REFEIÇÕES* (*ibidem*: 390)<sup>23</sup> (tradução nossa).

Há várias observações que podem ser extraídas do que foi exposto. A primeira é o fato de os verbos que têm complementos essenciais poderem tê-los introduzidos ou não por uma preposição. Da mesma forma, o pronome pessoal colocado antes do verbo faz com que a frase seja construída sem preposição, mesmo quando ele corresponde a um complemento nominal regido por preposição, como por exemplo: “*Il parle à son frère = Il lui parle.* Logo, esta é uma característica dos pronomes oblíquos átonos; no português são: me, te, o(s), a(s), lhe(s), se, nos, vos, no francês, as formas átonas são: me, te, lui, se, nous, vous, leur. Além disso, quando o complemento é uma proposição, ele possui suas próprias palavras de ligação, as conjunções: *Je crois qu’il ne parte; Je crains son départ.* — *Je doute qu’il parte; Je doute de son départ.*

Nesse sentido, o autor ressalta que se podem distinguir três espécies de complementos do verbo, a saber: os complementos de objeto; os complementos adverbiais e o complemento de agente do verbo passivo. Quanto ao complemento de objeto, observamos o seguinte:

O complemento de objeto é um complemento essencial, não adverbial. Conforme ele é introduzido ou não por uma preposição, ele é chamado de direto ou indireto.

Dizia-se outrora *regime direto, regime indireto*, termos que podem ser, de acordo com a ocasião, fortemente empregados porque se referem à forma gramatical e não ao sentido (Grevisse, 1993: 391-392)<sup>24</sup> (tradução nossa).

<sup>23</sup> “Les verbes ayant des compléments essentiels peuvent avoir en même temps des compléments non essentiels : *Je vais à Genève TOUS LES ANS.* — Un verbe dont le complément essentiel est resté implicite peut, naturellement, avoir des compléments non essentiels : *Je l’ai empêché de boire ENTRE LES REPAS*”.

<sup>24</sup> “Le **complément d’objet** est un complément essentiel, nom adverbial. Selon qu’il est introduit ou non par une préposition, il est appelé **direct** ou **indirect**.

On disait autrefois *régime direct, régime indirect*, termes qui peuvent être, à l’occasion, fort commodes à employer parce qu’ils se réfèrent à sa forme grammaticale, et non au sens”.

Com efeito, de acordo com a definição tradicional, o complemento de objeto indica a pessoa, ou a coisa, sobre a qual passa a ação; esta pessoa ou esta coisa são apresentadas como suportando a ação, como sendo o *objeto* da ação, enfim, marcando o resultado, ou seja, o encerramento do processo expresso anteriormente por um verbo transitivo. Dessa forma, podemos ainda verificar que:

Chama-se paciente o ser ou a coisa que sofre a ação, e que são freqüente (mas não sempre) exprimidos pelo complemento de objeto. — Na voz passiva, o sujeito representa freqüentemente o paciente (Grevisse, 1993: 392)<sup>25</sup> (tradução nossa).

O complemento de objeto direto (encontramos comumente a forma: *objeto direto*) liga-se ao verbo diretamente, isto é, sem o intermédio de uma preposição. Assim como no português, no francês podemos verificar que há duas maneiras principais para se identificar o objeto direto:

1) o objeto direto torna-se o sujeito quando a frase é passada para o passivo, por meio do auxiliar ser. Como neste exemplo:

La grève paralyse *les transports en commun* [Passando-se o objeto direto para a forma passiva, aquele torna-se então o sujeito da oração] = *Les transports en commun* sont paralysés par la grève (Grevisse, 1993: 392).

No mais, as regras gramaticais seguem a mesma linha do português, como podemos verificar em Grevisse (1993: 393), na observação 1: “Os verbos que demandam um complemento de objeto direto são chamados transitivos; se não, eles são intransitivos”. No que diz respeito ao complemento de objeto indireto, podemos observar as mesmas especificações apresentadas em Baccus (2002), o qual se liga ao verbo indiretamente, ou seja, pelo intermédio de uma preposição, como, por exemplo: “*Nuire á son prochain*” (Prejudicar ao seu próximo); “*Se souvenir de son enfance*” (Lembrar-se de sua infância).

Não há preposições quando o complemento de objeto indireto se apresenta sob a forma de um pronome pessoal conjunto, como, por exemplo: “*Cette*

---

<sup>25</sup> “On appelle **patient** l’être ou la chose qui subissent l’action, et qui sont souvent (mais non toujours) exprimés par le complément d’objet. — À la voix passive, le sujet représente souvent le patient”.

habitude *vous nuira*” (Este hábito te prejudicará). A proposição é junto ao verbo por uma conjunção de subordinação: *Je me souviens qu’il était rentré fort tard* (Eu me lembro que ele voltara muito tarde)”.

Em suma, observamos uma particularidade da regência dos verbos no francês que, a nosso ver, explica os desvios que os aprendizes brasileiros de FLE eventualmente cometem. Trata-se da norma que diz que somente as preposições “à” e “de” devem ser utilizadas:

#### Construção do COI

O COI é um complemento indireto. **Ele se constrói sempre** com a ajuda das preposições “à” ou “de”. (...) As preposições utilizadas são em número limitado (*à, de*) (Bescherelle, 1997)<sup>26</sup> (grifo nosso).

Assim, para a maioria dos verbos no francês, devem-se utilizar, primordialmente, as preposições “à” e “de”, diferentemente do português que utiliza um número variado de preposições para introduzir o complemento do verbo. Ainda que bastante restringido às preposições “à” e “de”, podemos verificar o uso de algumas outras preposições, como as seguintes:

*Croire en Dieu. Je compte sur vous. Le travail consiste dans un simple relevé. Causer avec un ami. Se fâcher contre son fils. Je n’attends pas après cette somme. Discerner le bien d’avec le mal* (Grevisse, 1994: 394).

Além dos aspectos observados acima, verificamos um procedimento utilizado tradicionalmente para reconhecer o objeto indireto, no francês, que é o de fazer as perguntas seguintes: “... à qui?”, “... à quoi?”, “... de qui?”, “... de quoi” (Grevisse, 1994: 394). Tal estratégia é comumente utilizada pelos professores de língua portuguesa, como podemos verificar em Santos (1997: 42) que indica o método prático seguinte para se reconhecer o objeto indireto:

<sup>26</sup> “Construction du COI

Le COI est un complément indirect. Il se construit toujours à l’aide des prépositions à ou de. (...) Les prépositions utilisées sont en nombre limité (*à, de*)”.

Método prático de reconhecimento: Para apontar o objeto indireto, basta perguntar QUEM? ou QUÊ? depois do verbo + preposição: Perdoou a QUEM? a um velho amigo seu, cujo núcleo amigo atua como objeto indireto (grifo nosso).

Dessa forma, a semelhança neste elemento gramatical, nas duas línguas, é demasiada que até a estratégia de identificação do objeto indireto é a mesma nas duas línguas. Agindo assim retomamos a preposição que já está na frase e substituímos o nome por um pronome interrogativo; o resultado é evidente, destacamos o objeto indireto.

A “Distribuição das preposições em função do verbo ao qual elas se ligam” também é um termo recorrente e remete ao mesmo elemento gramatical aqui pesquisado, a regência verbal, no português, e ao COI, no francês. A obra “Les constructions fondamentales du français” (As construções fundamentais do francês), de Le Goffic e MacBride (1975: 35)<sup>27</sup>, oferece as informações complementares sobre o tema da pesquisa:

## II. Construção direta, construção indireta.

Os complementos do verbo podem ser:

— diretos : N V N (Pierre vê Paulo).

N V Inf. (Pierre sabe dirigir).

N V que Ind. (Pierre sabe que Maria vai vir).

N V que Subj. (Pierre quer que Paul venha).

— indiretos :

em à : N V à N (Pierre sorri à Maria).

N V à Inf. (Pierre começa a trabalhar).

em de : N V de N (Pierre fala de Maria).

N V de Inf. (Pierre para de trabalhar) (...).

As únicas preposições consideradas são à e de (...), e somente quando o complemento que elas introduzem é do tipo

<sup>27</sup> **“II. Construction directe, construction indirecte.**

Les compléments du verbe peuvent être :

— directs : N V N (*Pierre voit Paul*).

N V Inf. (*Pierre sait conduire*).

N V que Ind. (*Pierre sait que Marie va venir*).

N V que Subj. (*Pierre veut que Paul vienne*).

— indirects :

en à : N V à N (*Pierre sourit à Marie*).

N V à Inf. (*Pierre commence à travailler*).

en de : N V de N (*Pierre parle de Marie*).

N V de Inf. (*Pierre arrête de travailler*) (...).

Les seules prépositions considérées sont à et de (...), et seulement quand le complément qu'elles introduisent est du type <<complément (d'objet) indirect>>, comme dans les exemples ci-dessus, et non pas du type <<complément circonstanciel>>, comme dans *déjeuner à l'hôtel*.

<<complemento (de objeto) indireto>>, como nos exemplos acima, e não do tipo <<complemento circunstancial>>, como almoçar no hotel (déjeuner à l'hôtel) (tradução nossa).

É importante salientar que o termo “Distribuição das preposições em função do verbo ao qual elas se ligam” foi verificado na década de 70 (a edição é de 1975), tratando-se, portanto, de um termo mais antigo e que, como pudemos verificar, nas gramáticas atuais observa-se a predominância do termo “complément d’objet” (complemento de objeto), o qual se subdivide em “complément d’objet direct” (complemento de objeto direto) e “complément d’objet indirect” (complemento de objeto indireto).

Diante do estudo descritivo no que diz respeito à regência verbal no português e no francês, aqui realizado, podemos verificar alguns pontos divergentes nas duas línguas, tais como:

a) há uma diferença quanto à terminologia, no português o termo “regência verbal” é empregado para denominar o estudo das relações existentes entre o termo regente e o termo regido nas orações. Compreendido neste âmbito, verificamos o estudo do uso das preposições que servem para intermediar o verbo (termo regente) e seu complemento (termo regido), ditado conforme o verbo. No francês, o termo mais freqüente é “complément d’objet” (direct ou indirect). Contudo, pudemos constatar que a diferença reside apenas na definição destes termos e que a função, assim como também as regras, tanto no português como no francês são praticamente as mesmas nas duas línguas, com exceção somente para o uso de preposição, conforme abaixo;

b) no francês, as preposições que medeiam o verbo e seu complemento é mais restrito às preposições “à” e “de”, ao contrário do português, que dispõe de um número muito grande de preposições.

A nosso ver, uma vez assimilada a regra básica na língua francesa quanto ao uso de preposições, acreditamos que o seu entendimento e uso possa ocorrer de forma mais precisa, uma vez que aquela utiliza primordialmente duas preposições para introduzir o complemento de objeto indireto. Segue, abaixo, as subseções que descrevem a regência dos verbos, no francês, que fazem desta pesquisa.

### 4.2.1 Regência do verbo “parler”

Inicialmente, é importante salientar que não encontramos uma obra semelhante ao “Dicionário Prático de Regência Verbal”, de Celso Pedro Luft (1987) no material consultado de língua francesa. Em vista disso, os exemplos extraídos para cada verbo pesquisado foram recolhidos a partir de dicionários de língua, sendo que para tal consultamos mais de uma obra. Para o verbo “parler” (falar), verificamos as seguintes observações:

**II. v. tr. indir. 1.** *Parler à (avec) qqn* : s’adresser à qqn, dialoguer avec lui. — **Fig.** *Parler à un mur* : tenter vainement de convaincre qqn, parler à qqn qui refuse d’écouter. **2.** *Parler de qqch, de qqn* : donner son avis, révéler ses sentiments sur qqch, sur qqn. *Parler de la pluie et du beau temps* : dire des banalités ; s’entretenir de choses et d’autres, sans sujet de conversation précis. **3.** *Parler de qqch à qqn* : s’entretenir avec qqn d’un sujet précis. **Fam.** (Marquant l’incrédulité, le doute, l’assentiment ironique.) *Lui, généreux ? Vous parlez ! Tu parles d’une aubaine !* (Hachette, 1994: 792).

**II. V. tr. ind. (avec de, à) 1.** (XI<sup>e</sup>) **PARLER DE QQCH.** *Parler de la pluie et du beau temps, de choses et d’autres. Toute la ville en parle.* **FAM.** *De quoi ça parle, ce livre?* De quoi est-il question. **LOC.** *Sans parler de* (⇒ **2. outre**). — *Je veux parler de : je fais allusion à.* ⇒ **1. dire** (vouloir dire). *Je ne parle pas de* : je ne fais pas allusion à. *Cela ne vaut pas la peine d’en parler* : c’est une chose insignifiante. ⇒ *mentionner, signaler. On en parlera* : cela fera du bruit. **IRON.** *Parlons-en ! <<Appelez-moi mon gendre, et n’en parlons plus !>>* (Aragon), que ce soit fini. **PROV.** *Quand on parle du loup (on en voit la queue).* (Avec un nom compl. Sans art.) Employer le mot de. <<*On parle sans cesse de bourgeoisie. Mais il est vain d’appeler de ce nom des types sociaux très différents*>> (Bernanos). **2.** (XI<sup>e</sup>) **PARLER DE QQN.** <<*Les oreilles ont dû vous tinter, Monsieur, on ne parlait que de vous*>> (Proust). *Il fait beaucoup parler de lui, on en parle beaucoup. Je ne veux plus entendre parler d’elle. Parler de qqn en bien. Parler de qqn à qqn, intervenir à sa faveur. Je parlerai de vous au directeur.* — *On parle de lui comme futur ministre.* **3.** (1549) **PARLER DE** (et inf.) : manifester l’intention de. <<*Qui parle d’offenser grand-père ni grand’mère?*>> (Mol.). *Il parlait d’émigrer aux Antilles.* **4.** (1080) **PARLER À QQN,** lui adresser la parole (⇒ **interlocuteur**). *Tu pourrais répondre quand on te parle. Parler à un mur, à qqn qui ne veut rien entendre. Parler à l’oreille de qqn. Il lui parle comme à un chien, sans égards. Moi qui vous parle, j’ai connu votre arrière-grand-oncle. Trouver à qui parler* : avoir affaire à forte partie. <<*Elle est un peu sorcière, et si le diable vient, il trouvera à qui parler*>> (Gaut.). — **SPÉCIALT.** *Il est amoureux d’elle, mais il n’ose pas lui parler, se déclarer.* **V. pron. (réfl.)** *Il se parle à lui-même* (Le Robert Micro, 1998:1591).

Como podemos observar, o verbo “parler” rege a preposição “à” quando falamos algo para alguém (quando conversamos com alguém) e a preposição “de” quando falamos sobre algo. Dessa forma, a construção deste verbo se diferencia consideravelmente do português, uma vez que para a forma: “Eu falo *sobre* algo”, com a preposição “sobre”, a forma correlata, em francês é: “Je parle *de* quelque chose”, com a preposição “de”. Verifica-se, portanto, o emprego de preposições distintas em cada língua.

#### 4.2.2 Regência do verbo “rêver”

Quanto à regência do verbo “rêver” (sonhar), podemos observar os exemplos seguintes:

II. v. tr. indir. 1. Rêver de (qqn, qqch) : voir en rêve. J'ai rêvé de vous. Rêver de (qqch) : penser souvent à (qqch que l'on désire faire, accomplir, posséder). Il rêve de voyages. — (+ inf.) Je rêve d'y parvenir. 2. Rêver à (qqch) : songer à, méditer sur. À quoi rêvez-vous? (Hachette, op.cit.: 974).

— Transitivement (ind.). RÊVER DE. Rêver d'une personne, d'une chose, la voir, l'entendre en rêve. Il en rêve la nuit, cela l'obsède. 2. Laisser aller son imagination. ⇒ rêvasser. Un élève qui rêve au fond de la classe (⇒ rêveur). — Transitivement (ind.). RÊVER À : penser vaguement à, imaginer. À quoi rêvez-vous ? Je rêve aux vacances. 3. S'absorber dans ses désirs, ses souhaits. On rêve, on fait des châteaux en Espagne. — Transitivement (ind.). RÊVER DE : songer à, en souhaitant ardemment. Il rêve d'un sort meilleur. La maison dont je rêve. (+ infinitif) Tout enfant, il rêvait déjà de voyager à travers le monde (Le Robert Micro, 1998: 1173).

v. tr. ind. 1. Rêver d'une personne, d'une chose, les voir en rêve : J'ai rêvé de vous cette nuit. Il y a quelques jours, j'ai rêvé d'un incendie. — 2. Rêver d'une chose, rêver de (et l'inf.), souhaiter ardemment cette chose, souhaiter de : J'avais rêvé de charités plus spectaculaires (Beauvoir). À ton âge, je rêvais de faire la révolution, de libérer tous les travailleurs (Vailland). — 3. Rêver à quelque chose, y penser, y réfléchir : Il a longtemps rêvé à ce projet, à cette affaire (syn. SONGER); s'abandonner à la rêverie : Vous ne répondez pas à ma question. À quoi rêvez-vous? (Larousse, 1994: 1642).

Como podemos observar nos exemplos acima, para expressar que sonhamos com alguém, entre outros, a preposição utilizada, no francês, é “de”, como, por exemplo: “Je rêve *de* toi”, diferentemente do português, uma vez que empregamos a preposição “com”: “Eu sonho *com* você”.

Verificamos, ainda, outra forma dessemelhante quando o sentido do verbo “sonhar”, no francês, se refere a imaginar, cuja preposição empregada é “à”. Assim, “je rêve *aux* vacances” (a aglutinação da preposição “à” e do artigo plural “les” forma “aux”), diferentemente de: “Eu sonho *com* as férias”, em que se utiliza a preposição “com”. Dado o exposto, a forma “aux” difere sobremaneira do português, isto provoca, a nosso ver, os desvios no FLE.

#### 4.2.3 Regência do verbo “remercier”

A regência do verbo “remercier” (agradecer) difere de forma considerável do português. O verbo “agradecer”, no PLM, é transitivo indireto, como, por exemplo: “João agradeceu a Paulo”, no qual a preposição “à” introduz o complemento do verbo. Já no francês, o complemento do verbo “remercier” é um objeto direto, como, por exemplo: “Jean remercie Paul”, ou seja, não necessita de preposição. Como veremos no capítulo da análise do *corpus*, os aprendizes brasileiros de FLE tendem a introduzir o complemento do verbo “remercier” de forma indireta.

De acordo com Le Robert (1996: 1921), podemos verificar as ocorrências seguintes:

v. tr. (...) 1. Dire merci, témoigner quelque reconnaissance à (qqn) (cf. Rendre grâce\*, savoir gré\* à). Remercier un ami qui a rendu service. Remercie-la de ma part. Remercier Dieu, le ciel. ⇒ bénir, 1. louer. Remercier verbalement, par lettre, par un cadeau. Je ne sais comment vous remercier. ⇒ dédommager. — Par antiphr. Voilà comment il me remercie, l'ingrat ! — Remercier de. Nous vous remercions de votre aimable hospitalité. Il l'a remercié d'être venu. — Remercier pour (surtout choses concrètes). Je vous remercie vivement pour votre cadeau, pour votre envoi. Spécialt (à la 1re pers.) Refuser poliment. <<Voulez-vous que je vous accompagne? – Je vous remercie>> (cf. Non, merci). — Iron. Sortir avec lui? Je te remercie! (cf. Merci\* bien). 2. Renvoyer, licencier (un employé). ⇒

chasser, congédier, destituer, renvoyer\*. Remercier son secrétaire. Il a été remercié. Contr. Engager.

v. tr. 1. Remercier quelqu'un de quelque chose, lui exprimer de la gratitude pour une chose qui nous a été utile ou agréable : Remercier Dieu des ses bienfaits (syn. RENDRE GRÂCE[S]). Remercier un donateur. Je vous remercie des services petits et grands que vous m'avez rendus durant ma captivité (Yourcenar). Je vous remercie de m'avoir si bien accueilli. Vous le remercierez pour son hospitalité, pour son excellent travail. Elle hésita, se servit, et remercia (...) (Larousse, 1994: 1606-7).

O exemplo acima “Remercier Dieu” ou “Remercier Dieu de ses bienfaits” (Larousse, 1994: 1606), sem a preposição “à”, talvez possa soar um pouco estranho aos alunos brasileiros de FLE, uma vez que a expressão “Agradecer a Deus” é deveras arraigada sintaticamente que eles transferem imediatamente a estrutura já conhecida na LM para a LE. Nesse sentido, os alunos tendem a formular a frase da maneira seguinte: “Remercier à Dieu”, devido à influência da LM.

Podemos observar que à semelhança do português o verbo “remercier” também necessita do adjunto adverbial de causa para completar seu sentido. Dessa forma, verificamos a construção: “Vous le remercierez *pour son hospitalité*”, ou seja: “Você o agradecerá *pela sua hospitalidade*”.

#### 4.2.4 Regência do verbo “penser”

No que diz respeito ao verbo “penser” (pensar), observamos os seguintes exemplos:

III. v. tr. indir. Penser à. 1. Réfléchir à (qqch). Pensez bien à ma proposition. 2. S'intéresser à, tenir compte de, faire attention à (qqn, qqch). La chose mérite qu'on y pense. 3. Ne pas oublier (qqn, qqch), se souvenir de (qqn, qqch). C'était une erreur, n'y pensez plus. J'ai pensé à vous en cette occasion. 4. Loc. Sans penser à mal : sans mauvaise intention. Honni soit qui mal y pense : honte à celui qui verrait du mal à cela (devise de l'ordre de la Jarretière, le plus ancien et le plus élevé des ordres anglais de chevalerie). Lat. pensare, <<peser>>, au figuré <<réfléchir>> (Hachette, 1994: 811).

v. tr. ind. (1250). 1. Penser à quelqu'un, à quelque chose (les pronoms complément, sauf y, ont toujours la forme disjointe : à moi, à

toi, à lui, à eux, etc. et non la forme conjointe me, te lui, leur, etc.), diriger sa pensée vers, avoir comme objet de réflexion : Il faut penser à l'avenir. Pensez aux conséquences de vos actes (syn. SONGER). Je pense à tous ceux qui souffrent; ne pas oublier, ne pas omettre dans ses réflexions : Il avait pensé à tout : une voiture nous attendait à la gare. C'est le jour de ta fête, j'ai pensé à toi. C'est un procédé très simple, il suffisait d'y penser; et avec un inf. compl. : As-tu pensé à fermer le gaz avant de partir? — 2. Faire penser à, évoquer par une certaine ressemblance : Ses pesantes paupières qui faisaient penser déjà au couvercle du cercueil (Rolland). Sans penser à mal, sans mauvaise intention : Ne vous formalisez pas, il a dit cela sans penser à mal (Larousse, 1994: 1370).

O verbo "penser", no francês, rege a preposição "à" para introduzir seu complemento de objeto indireto (há também a forma "aux" em que ocorre a aglutinação da preposição "à" e do artigo plural "les"). Assim, observamos a construção, como, por exemplo: "Je pense à toi" (Eu penso *em* você). Sendo assim, os aprendizes brasileiros de FLE tendem a construir a frase acima utilizando a preposição "en", resultando na frase, a título de exemplo, seguinte: "Je pense *en* vous", como veremos no capítulo da análise do *corpus*.

#### 4.2.5 Regência do verbo "collaborer"

Quanto ao verbo "collaborer" (colaborar), podemos verificar, conforme os exemplos abaixo, a ocorrência das seguintes preposições:

v. tr. ind. 1. Travailler en collaboration (avec d'autres). Collaborer à un projet, à un journal. ⇒ coopérer, participer (à). Elle a <<collaboré à la petite correspondance des journaux de modes>> (Montherl.). Collaborer avec qqn. Ils ont longtemps collaboré. 2. Absolt. Agir comme collaborateur (2<sup>o</sup>). Il a refusé de collaborer (Robert, 1996: 402-403).

v. tr. ind. ou intr. 1. Collaborer avec quelqu'un à quelque chose, travailler de concert avec lui à une oeuvre commune : Elle parut heureuse de collaborer à une entreprise d'hommes et prit la grosse cale dans ses petites mains (Pagnol) [syn. Participer]. Au lieu de nous concurrencer, nous pourrions collaborer (syn. Coopérer). — 2. Péjor. Agir en partisan d'une politique de collaboration (sens 2) (Larousse, 1994: 370).

O verbo “collaborer”, como a maioria dos verbos no francês, rege a preposição “à” para introduzir seu complemento de objeto indireto. Podemos verificar, portanto, formulações do tipo: “Il collabore à un journal”, ao passo que esta oração traduzida para o português deve empregar a preposição “em”: “Ele colabora *em* um jornal”.

No que se refere à utilização da preposição “com”, não há divergência entre as duas línguas, já que o francês também emprega a preposição correlata “avec”. Nesse sentido, frases do tipo: “Ele colabora *com* seu irmão”, poderia ser traduzida para o francês da seguinte forma: “Il collabore *avec* son frère”.

#### 4.2.6 Regência do verbo “protester”

O verbo “protester” (protestar) rege a preposição “de” quando expressa protestar por algo, como podemos verificar nos exemplos seguintes:

II. v. tr. indir. Protester de : affirmer avec force, publiquement. Protester de son innocence, de sa bonne foi. III. V. intr. S'élever avec force (contre qqch), déclarer avec une certaine solennité son refus, son opposition. Protester contre une atteinte aux libertés. Lat. protestari, <<affirmer, déclarer hautement>> (Hachette, op.cit.: 898).

Tr. ind. MOD. e LITTÉR. Protester de sib innocence, de sa loyauté, de ses sentiments. <<Je protestais de ma foi en l'innocence de votre mère>> (Mauriac). Protester de son innocence à qqn (VX), auprès de qqn. 2. (fin XVe) VX ou DR. PROTESTER DE... : déclarer publiquement que l'on est victime de. Protester de violence, de trahison. — Déclarer publiquement que l'on récuse à cause de. Protester d'incompétence, de nullité (Robert, 1996: 1808).

v. intr. et tr. ind. (lat. protestari; 1343, sens class.). 1. (1650). Déclater avec force son opposition, son refus ou son hostilité : J'aurais aussi bien pu la mettre dans ce coffre entrouvert, elle n'aurait pas protesté (Bastide) [syn. RÉCLAMER, fam. ROUSPÉTER]. La presse protesta contre cet abus de pouvoir (syn. S'ÉLEVER, S'INDIGNER). Il protesta contre cette injustice. — 2. (v. 1480). Protester de ses bons sentiments, de son innocence, de sa bonne foi, etc., en donner l'assurance formelle : Jonas accepta, en protestant de sa gratitude (Camus) (Larousse, 1994: 1518).

Conforme os exemplos acima, a língua francesa emprega a preposição “de” para introduzir o complemento de objeto indireto do verbo “protester” quando se protesta por algo. Verificamos, então, a seguinte construção: “Je proteste *de mon innocence*”, diferindo completamente do português, uma vez que este rege, como vimos, a preposições “por”: “Eu protesto *pela* minha inocência” (a aglutinação da preposição “per” e do artigo arcaico feminino “la” resultam na forma “pela”).

Há, ainda, a preposição “contra” cuja regência ocorre de forma semelhante conforme podemos verificar nos exemplos acima e no exemplo extraído de Luft (1987). Diante disso, no que tange à preposição “contra”, do português, e “contre”, do francês, não se verifica, num primeiro momento, qualquer tipo de problema, contudo no emprego da preposição “de”, no francês, em substituição à “por”, do português, veremos que os aprendizes fazem a transferência negativa.

#### **4.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO DESCRITIVO DA REGÊNCIA VERBAL DO PORTUGUÊS E DO FRANCÊS**

Levando-se em conta o que foi observado, tanto no português como no francês, o termo regido (complemento) se liga ao termo regente (verbo), essencialmente, sob as mesmas circunstâncias. O caráter transitório do complemento do verbo, se direto ou indireto, deve-se principalmente a fatores habituais que ocorreram, e ocorrem, em cada uma das línguas:

A distinção estabelecida entre o complemento de objeto direto e o complemento de objeto indireto é principalmente formal; ela é fundada nos hábitos da língua, as quais conheceram um certo número de alterações (Grevisse, 1994: 395)<sup>28</sup> (tradução nossa).

Nesse sentido, observamos que um mesmo verbo pode demandar, conforme seus traços semânticos, um complemento de objeto direto ou um

---

<sup>28</sup> “La distinction établie entre le complément d’objet direct et le complément d’objet indirect est surtout formelle ; elle est fondée sur les habitudes de la langue, lesquelles ont connu un certain nombre de changements”.

complemento de objeto indireto. O verbo “assistir”, como por exemplo, pode ser transitivo direto ou indireto, dependendo de seu uso:

#### ASSISTIR

TD = prestar assistência, socorrer, ajudar: assistir um doente, assistir o réu, assistir o pai na mercearia.

TI = ser espectador (assistir a) :

Não assisto a esse programa de televisão.

Quem assistiu ao jogo viu que o árbitro não se conduziu bem (Sacconi, op.cit.: 392).

O verbo “assistir” é transitivo direto (TD) quando o sentido é de prestar assistência, socorrer alguém e pode ser, também, transitivo indireto (TI) se o sentido é de ser espectador de algo, de uma partida de futebol, por exemplo. Nesse mesmo sentido, Netz (1996: 38) ressalta que:

(...) a regência do verbo, ou seja, a preposição exigida, será alterada caso os traços semânticos do verbo sofram alterações. Luft cita como exemplo o verbo “atingir”, que passou da categoria de verbo transitivo direto — atingir algo/alguém — para a de verbo transitivo indireto com o devido acréscimo da preposição “a”. Assim, atinge-se não mais “algo/alguém” e sim “a algo/a alguém”, uma mudança justificada pela influência dos traços de expressões como “chegar a”, “aproximar-se a”, sobre o verbo em questão (grifo nosso).

Observamos que ocorre o mesmo na língua francesa, como, por exemplo, o verbo “penser” (pensar), exemplificado na seção 3.2.1 como verbo transitivo indireto, pode apresentar, também, conforme seu sentido, o caráter de transitivo direto, como podemos observar no exemplo abaixo:

Il. v. tr. dir. 1. Avoir dans l'esprit. Dire tout ce qu'on pense. 2. Imaginer, concevoir (en vue d'un certain usage). Penser un appartement pour ses occupants. 3. Litt. Concevoir, réfléchir à (qqch d'abstrait) d'une certaine façon. Penser l'événement en philosophie. C'est bien pensé. 4. Croire, juger, estimer. Penser du bien, du mal de qqn. — Fam. Tu penses ! : effectivement ! comme tu peux bien l'imaginer ! Penses-tu ! Pensez-vous ! : certainement pas ! cela ne risque pas d'arriver, d'exister ! 5. Penser (+ inf) : envisager de, compter. Je pense partir ce soir. 6. Penser que : croire que. Je pense que tu as raison (Hachette, 1994: 811).

Assim, o verbo “penser” é TD se o sentido é de avaliar pelo raciocínio, julgar: “Dizer tudo o que pensa”, “Eu penso que você tem razão”, entre outros. Sendo assim, tal característica é corrente tanto no português como no francês.

As observações a propósito do COI, no francês, realizadas até aqui, permitem-nos salientar que ele ocorre, em sua maior parte, por meio das preposições “à” e “de”. De acordo com Grevisse (1994: 394)<sup>29</sup>: “A preposição introduzindo o objeto indireto é mais freqüente “à” ou “de”. Há, no entanto, outras preposições que são ainda utilizadas, como mencionado na página 41.

Apesar disso, o uso de outras preposições no francês é muito menos freqüente que no português. Esta particularidade gramatical deve ser abordada de forma meticulosa pelos professores, uma vez que pode provocar, a nosso ver, a transferência negativa, que, como vimos, constitui-se em objeto de estudo da Análise Contrastiva.

Além disso, salientamos, também, o fato de que no português os elementos gramaticais “Regência verbal” e “Complemento verbal” são abordados em um único tópico gramatical no francês, como vimos, o “Complément d’objet direct - COD” (Complemento de objeto direto) e o “Complément d’object indirect” – COI” (Complemento de objeto indireto). Ademais, o fato de as preposições “à” ou “de”, no francês, serem utilizadas na maior parte dos verbos, faz com que, uma vez assimilado tal conhecimento, se torne mais fluente a linguagem daquele que está aprendendo o FLE, eliminando, assim, formulações equivocadas.

Finalmente, o estudo descritivo da regência verbal do português e do francês, possibilitou-nos verificar que a língua francesa corrobora, sob o nosso ponto de vista, uma certa viabilização para introduzir seus complementos verbais, nos casos de objeto indireto, tendo em vista que a norma impõe o emprego das preposições “à” e “de” para a maioria dos verbos. Já no português isto não acontece, como costumamos ver enormes listas indicando a correta regência dos verbos consoante a gramática prescritiva.

---

<sup>29</sup> “La préposition introduisant l’objet indirect est le plus souvent à ou de”.

#### 4.4 QUADRO CONTRASTIVO DA REGÊNCIA DOS VERBOS NO PORTUGUÊS E NO FRANCÊS

De acordo com o levantamento a respeito da regência dos verbos no português e no francês, exposto nas seções anteriores, elaboramos um quadro contrastivo, conforme modelo de espelho indicado por Lado (1972), com os verbos pesquisados a fim de oferecer uma melhor visualização do emprego das preposições nas duas línguas. As orações são as mesmas aplicadas na pesquisa; enumeramos, logo abaixo de cada oração, as preposições levantadas no material consultado.

**Quadro 1:** Contraste da regência dos verbos *falar, sonhar, agradecer, pensar, colaborar* e *protostar* no português e no francês

Português	Francês
<p>- <b>f a l a r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Ele falou <b>sobre</b> política</i></p> <p>Preposições regidas : <i>de, em, com, a, sobre</i></p>	<p>- <b>p a r l e r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Il a parlé <b>de</b> politique</i></p> <p>Preposições regidas : <i>à, de</i></p>
<p>- <b>s o n h a r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Ele sonhou <b>com</b> ela</i></p> <p>Preposições regidas : <i>com, em</i></p>	<p>- <b>r ê v e r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Il a rêvé <b>d'</b>elle</i></p> <p>Preposições regidas : <i>de, à, au (aux)</i></p>
<p>- <b>a g r a d e c e r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Ele agradeceu <b>a</b> Paulo</i></p> <p>Preposição regida : <i>a</i></p>	<p>- <b>r e m e r c i e r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Il a remercié Paul</i></p> <p>Não rege preposição (objeto direto)</p>
<p>- <b>p e n s a r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Eu penso <b>em</b> alguém</i></p> <p>Preposições regidas : <i>em, sobre, no(s), na(s)</i></p>	<p>- <b>p e n s e r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Je pense <b>à</b> quelqu'un</i></p> <p>Preposição regida : <i>à, au (aux)</i></p>
<p>- <b>c o l a b o r a r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Ele colabora <b>em</b> um jornal</i></p> <p>Preposições regidas : <i>com, em, para</i></p>	<p>- <b>c o l l a b o r e r</b> :</p> <p>Ex.: <i>Il collabore <b>à</b> un journal</i></p> <p>Preposições regidas : <i>à, avec</i></p>

<p>-protestar:</p> <p>Ex.: O acusado protestava <b>por</b> sua inocência</p> <p>Preposições regidas : <i>contra, a ou em favor de, por</i></p>	<p>-protester:</p> <p>Ex.: L'accusé protestais <b>de</b> son innocence</p> <p>Preposições regidas : <i>de, contre</i></p>
--	---

## **CAPÍTULO 4**

## **5 ANÁLISE DO *CORPUS* SOB A PERSPECTIVA DO MODELO DA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA**

*“A lista de problemas resultante da comparação da língua estrangeira com a língua nativa será uma lista assaz significativa para o ensino, os testes, a pesquisa e o conhecimento”.*

(Lado, 1972: 104)

### **5.1 PREÂMBULO DA ANÁLISE DO *CORPUS* SOB A PERSPECTIVA DO MODELO DA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA**

A seguir, apresentamos a análise do *corpus* sob a perspectiva do modelo da Lingüística Contrastiva tendo em vista a regência verbal do português e do francês. Inicialmente, estabelecemos a descrição das ocorrências verificadas para cada verbo contrastado, seguindo representações dos resultados por meio de gráficos.

Faz-se mister ressaltar que, embora a pesquisa tenha sido aplicada em três séries distintas do mesmo curso, a análise dos dados foi realizada de forma generalizada, isto é, as informações obtidas aqui pertencem às três séries em um só conjunto, pois verificamos, a priori, que o nível de “erros” é igual nas três séries. Além disso, a AC interessa-se pelo problema de forma geral, ou seja, se um número considerável de alunos cometem desvios devido à interferência da LM é aí que devem ser aplicados, após identificação, os recursos pedagógicos visando a sanar tal problema. Por último, tecemos algumas considerações a respeito do *corpus* analisado.

### **5.2 ANÁLISE DO *CORPUS***

Dentre o material colhido para análise, tivemos algumas situações adversas, tais como: a) alguns alunos não reescreveram a forma correlata de

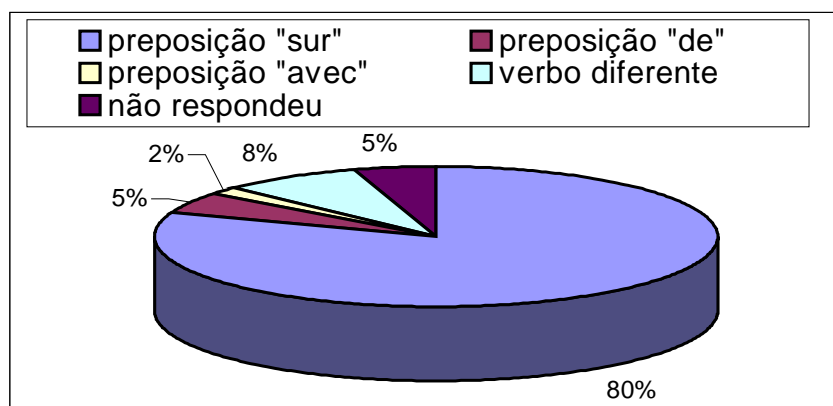
algumas frases no francês; b) como deixamos os alunos à vontade para escreverem da forma que lhes conviesse, houve alguns que utilizaram verbos diferentes dos indicados na LM, como, por exemplo, ao invés de usarem o verbo “parler” para traduzir a forma “falar”, eles empregaram o verbo “dire” (dizer); c) houve alunos que alteraram a sintaxe de algumas orações, como por exemplo: da forma, em português: “Ele agradeceu a Paulo”, esperávamos a correspondente em francês: “Il a remercié Paulo”, no entanto, alguns deles reescreveram-na na voz passiva, a saber: “Paulo a été remercié par lui” (Paulo foi agradecido por ele); d) nos casos em que os alunos não utilizaram preposição consideramos como erro, uma vez que pressupomos que tenham considerado como verbo transitivo direto. Da mesma forma, estes questionários foram considerados na análise assim como, também, as situações mencionadas estão devidamente descritas em cada verbo analisado a seguir.

### 5.2.1 O verbo falar

A grande maioria dos alunos, como previsto na introdução, utilizou a preposição “sur” (sobre) para introduzir o complemento do verbo. Os exemplos mencionados na seção 3.1.1 “Regência do verbo falar”, no que se refere ao emprego da preposição “sobre”, no português, fornecem exemplos que evidenciam a transferência. Nesse sentido, 80% dos aprendizes formulou frases como a seguinte: “Il a parlé *sur* politique”, ao invés da forma correta, ou seja, com a preposição “de”: “Il a parlé *de* politique”, cuja forma obteve a porcentagem de somente 5%. Nessa perspectiva, e conforme os preceitos já abordados no capítulo sobre o referencial teórico, verificamos que a razão remonta ao fato de que no PLM a frase é construída, comumente, com a preposição “sobre”, resultando em: “Eu falo *sobre* política” o que faz com que o aluno transfira inconscientemente a mesma preposição para o francês, ocorrendo neste caso a transferência negativa da LM na LE.

Houve, também, um número considerável de alunos que não responderam às questões apresentadas: 5%, e um número maior ainda de alunos que utilizaram verbos diferentes dos indicados no comando. Assim, 8% se utilizou,

principalmente, do verbo “dire” (dizer), resultando em frases do tipo: “Elle *dit sur* politique”. Verificamos, também, que 2% dos alunos utilizou, equivocadamente, a preposição “avec” (avec), formando frases do tipo: “Il parle *avec* politique”. É preciso salientar que o uso de tal preposição nos causa estranheza, visto que não há um correlato na LM, ou seja, uma frase do tipo: “Eu falo *com* política”, no português, nos parece completamente agramatical. Apresentamos, abaixo, gráfico com as porcentagens obtidas por meio das atividades a fim de melhor visualização:



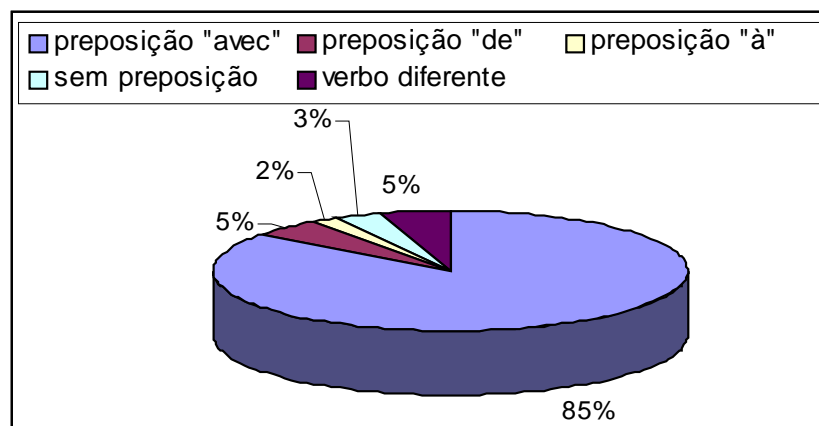
**Figura 4:** Representação dos erros no verbo “falar” do francês.

### 5.2.2 O verbo sonhar

O verbo “rever” (sonhar) apresentou uma acentuada influência do português, pois dos 62 alunos pesquisados, 53 transferiram a preposição “com” da LM para “avec” da LE, perfazendo uma porcentagem de 85%. Diante disso, verificamos que, no que se refere à regência do verbo “rêver”, os alunos transferem imediatamente o conhecimento lingüístico anterior já adquirido no PLM, resultando, assim, em uma transferência negativa da LM na LE, uma vez que, no português, o verbo “sonhar” rege, entre outras, a preposição “com” e no francês o verbo “rêver” rege a preposição “de”.

No que tange à preposição correta “de”, somente 5% dos aprendizes empregaram-na. Constatamos, assim, que poucos alunos têm o conhecimento exigido na utilização de preposições conforme o verbo.

Houve, ainda, aprendizes que introduziram o complemento do verbo de forma direta (sem preposição): 3%. Alguns, 5%, empregaram verbos distintos, como, por exemplo, o verbo “songer” (pensar, desejar): “Il a songé avec elle”. Um pequeno número de alunos, 2%, utilizou a preposição “à”. O uso desta preposição pode ter ocorrido, possivelmente, devido à regência do verbo “songer à”, o qual apresenta significado vizinho do verbo “rêver”. Segue, abaixo, visualização por meio de gráfico dos dados analisados:



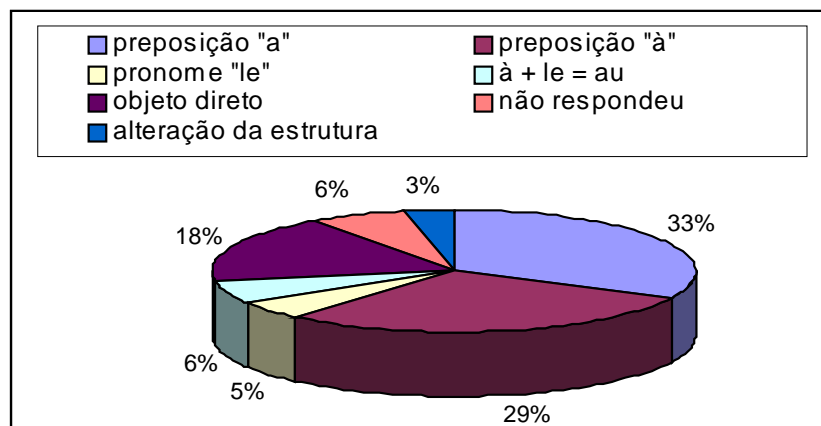
**Figura 5:** Representação dos erros no verbo “sonhar” do francês.

### 5.2.3 O verbo agradecer

O verbo “remercier” (agradecer) apresenta certa singularidade, como já foi mencionado, em relação aos demais verbos pesquisados, pois rege complemento de objeto direto, ao contrário de seu correspondente “agradecer”, no português, cujo complemento é introduzido obrigatoriamente pela preposição “a”. Em decorrência disso, 33% dos alunos utilizaram a preposição “a” e outros 30% a preposição “à”. Tendo em vista a semelhança entre as duas preposições acima, podemos somar suas porcentagens resultando, dessa forma, em 63% da produção influenciada pela LM, ou seja, em que os alunos efetuaram, consciente ou inconscientemente, a transferência negativa. Tal desvio remonta ao fato de que no português o complemento de objeto é introduzido de forma indireta, ou seja, por meio da preposição “a” (quem agradece agradece a alguém).

Com relação ao verbo em questão, se compararmos aos anteriores verificamos que este obteve um bom índice de acerto, 18%. Faz-se necessário observar que não temos, nesta pesquisa, as informações necessárias que pudessem explicar as causas para que isto ocorresse. Houve, ainda, alunos que alteraram a estrutura da frase, formulando produções do tipo: “Paulo a été remercié par lui” (Paulo foi agradecido por ele), passando, assim, para a voz passiva em que ao invés do sujeito exercer a ação ele é quem sofreu a ação. O artigo masculino singular “le” e a forma “au” (resultado da aglutinação da preposição “à” com o artigo “le”) foram empregados 5% e 6%, respectivamente. Ainda, 6% dos alunos pesquisados não reescreveram a frase que apresenta o verbo “agradecer” para o francês, provavelmente por não terem nenhuma idéia a respeito da regência ou mesmo por não conhecerem o vocabulário necessário à tradução.

Como podemos constatar, a dificuldade quanto ao uso de preposições, ou melhor, o não conhecimento de que tal verbo, no francês, é transitivo direto, provoca a transferência negativa da LM na LE, o qual deve ser trabalhado de forma esclarecedora em sala de aula a fim de que os alunos não corram o risco de fossilizar o “erro” na interlíngua.



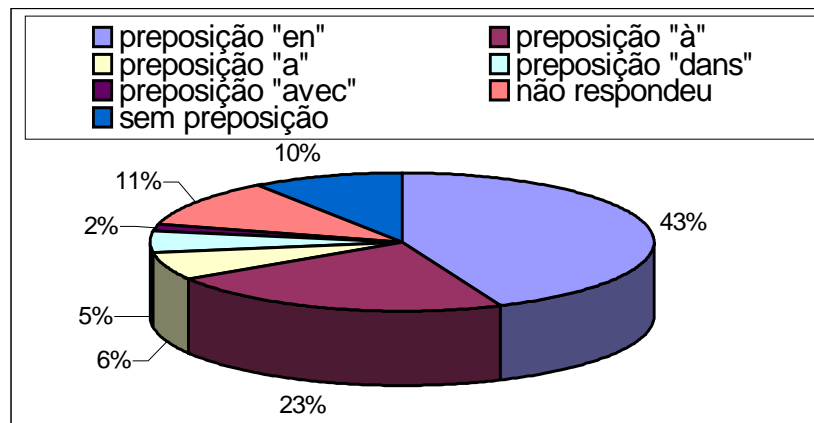
**Figura 6:** Representação dos erros no verbo “agradecer” do francês.

#### 5.2.4 O verbo pensar

Com relação ao verbo pensar (*penser*), a maioria dos alunos, 43%, reformulou a frase para o francês empregando a preposição “*en*”, a qual corresponde a “*em*”, no português. Além disso, 5% empregou a preposição “*dans*” que corresponde, também, a “*em*”, no português, totalizando, consoante com a predição apresentada no início deste trabalho, 49% de desvio em relação à gramática do francês.

É interessante ressaltar que 23% dos informantes reformularam a frase utilizando a preposição correta na língua francesa: “*à*” e se levamos em consideração a preposição “*a*”, 6%, a qual os alunos empregaram sem o acento grave mas que na forma oral não há distinção, podemos elevar o resultado para 29% de acerto (este verbo obteve o maior índice de acerto em relação aos outros). Assim como ocorre com o verbo “*agradecer*”, não temos qualquer informação que possa explicar o motivo para que uns verbos tivessem melhores resultados em relação aos demais. É possível que alguns verbos, dentre os pesquisados, sejam mais usados em sala e, por este motivo, já estejam internalizados na competência da LE. Além desses, 2% dos aprendizes empregaram a preposição “*avec*” (*com*, no português), não apresentando nenhuma relação entre a LM e a LE; 10% introduziram o objeto de forma direta e 11% dos alunos deixaram de reescrever a oração que contém o verbo “*pensar*” para o francês.

A despeito de ser o verbo que teve maior índice de acertos, verificamos, ainda, que a preposição regida no português “*em*” para o verbo “*pensar*”, influencia na construção do verbo “*penser*”, no francês, resultando, mais uma vez, na transferência negativa da LM na LE.

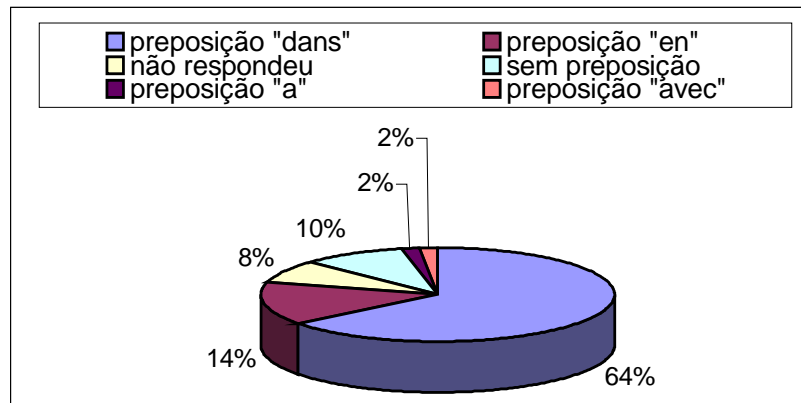


**Figura 7:** Representação dos erros no verbo “penser” do francês.

### 5.2.5 O verbo colaborar

Com respeito ao verbo colaborar (*collaborer*), não houve nenhuma construção com a preposição correta “à”, regida no francês. A maioria dos alunos, 64%, utilizou a preposição “dans” e 14% utilizaram “en”, ambas correspondem à preposição “em”, do português. 10% introduziram o complemento de objeto sem preposição, ou seja, de forma direta. 2% utilizaram a preposição “a”, a qual se aproxima mais da forma correta “à”. Contudo, seu uso foi muito baixo se comparado com a preposição “dans”. Houve, ainda, 8% dos alunos que não reescreveram a oração que contém este verbo.

Queremos ressaltar, aqui, o alto índice de aprendizes que utilizaram as preposições “dans” e “en”, as quais somadas resulta em 78%. Tal soma é interessante fazer tendo em vista que ambas têm a mesma tradução no português e, a tradução explica o problema: o verbo “colaborar”, no português e na oração apresentada na pesquisa, rege a preposição “em” para introduzir o objeto indireto, enquanto que no francês, utiliza-se a preposição “à”. Nesse sentido, este verbo foi o que mais sofreu a influência da LM, pois a preposição correta “à”, do francês, difere sobremaneira das preposições que são empregadas no português (a preposição “em”, no PLM, explica a transferência negativa que os aprendizes cometem no FLE).



**Figura 8:** Representação dos erros no verbo “colaborar” do francês.

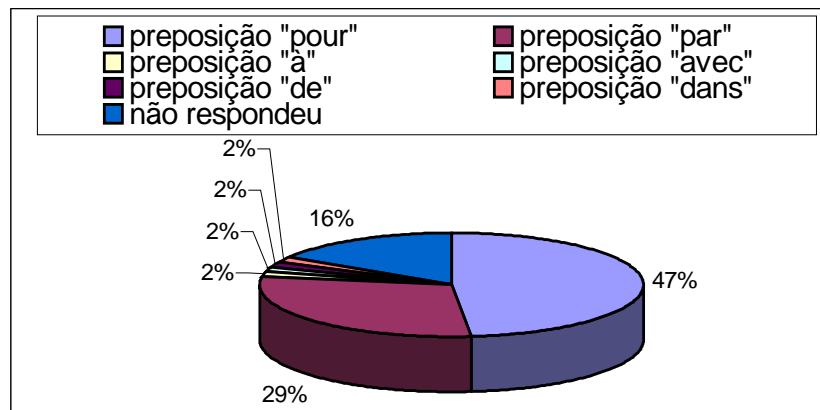
### 5.2.6 O verbo protestar

O verbo *protestar* (*protester*) apresentou 47% da construção “verbo + complemento” com a preposição “*pour*”, equivalente a “para”, no português e, 29% com a preposição “*par*”, equivalente a “por”, no português. Tendo em vista que a maioria dos alunos não distingue o uso de uma ou de outra, no francês, podemos colocá-las em um mesmo patamar, somando 76% do desvio em virtude do uso da preposição “*por*” na LM dos aprendizes, como, por exemplo: “Os sofredores protestam *por* justiça” (Ferreira, 1999: 1654). Ao passo que no francês o verbo “*protester*” rege a preposição “*de*”: “*Protester de son innocence*” (Hachette, 1994: 898).

Houve também um número elevado de alunos que não reescreveu as frases, 16%, além de alunos que empregaram outras preposições alheias à gramática da língua francesa. Nessa perspectiva, 2% utilizou a preposição “*à*”; a mesma percentagem utilizou a preposição “*dans*” e, também, 2% empregou a preposição “*avec*”. A nosso ver, o uso destas preposições “*à*”, “*dans*” e “*avec*” não constitui um desvio em virtude da influência da LM, uma vez que elas fogem completamente dos padrões esperados, quer dizer, não há uma correlação entre a LM e LE para o seu emprego.

Atenta-se para o fato de que apenas 2% dos aprendizes utilizaram a preposição correta do francês, qual seja: “*de*”. Tal fato merece, mais uma vez, a devida atenção por parte dos professores, haja vista que, neste caso, os alunos não

estão tendo nenhuma informação a respeito das diferenças existentes entre as duas línguas. Isto, certamente, tem provocado este tipo de desvio, pois sem serem alertados sobre a singularidade entre ambas línguas, os alunos simplesmente transferem seus conhecimentos anteriores para a nova língua.



**Figura 9:** Representação dos erros no verbo “protestar” do francês.

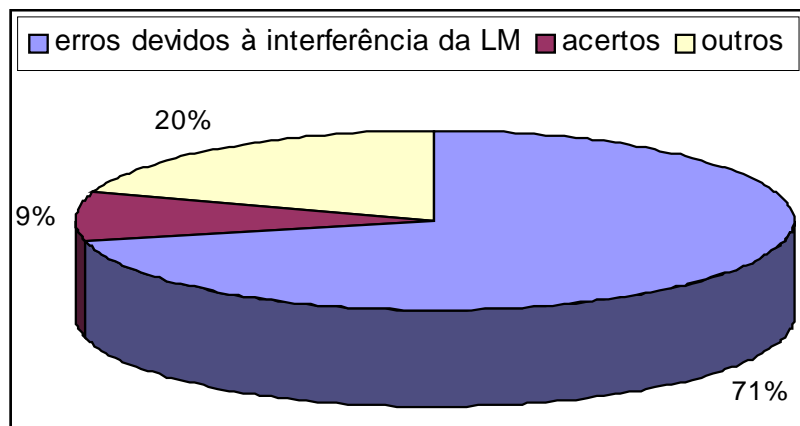
### 5.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CORPUS ANALISADO

Segundo a classificação dos erros estabelecida por Durão (2002: 69), no que se refere ao critério etiológico, 71% dos alunos, em termos gerais, cometeram erros de interferência (interlinguais ou de transferência), os quais ocorrem quando os alunos transferem, inconscientemente, elementos da LM para a língua-alvo. Dentro deste mesmo critério, não houve desvios que pudessem ser classificados como erros intralingüísticos, mesmo porque o material aplicado nesta pesquisa não teve como objetivo verificar sua existência. Ademais, concernente ao critério pedagógico, acreditamos que os desvios cometidos pelos alunos enquadram-se, primordialmente, nos erros permanentes, uma vez que pudemos constatar que os informantes da última série do curso apresentaram o mesmo nível de desvios que os das séries anteriores, o que nos leva a crer que estes desvios podem continuar a existir, fossilizar, na interçingua dos alunos. Apresentamos abaixo, para melhor visualização, quadro de percentagem dos desvios e acertos:

**Quadro 2:** Percentagem dos desvios e acertos em FLE

Verbo	Preposição equivocada	Preposição correta
Falar	Il a parlé <b>sur</b> politique (80%)	5% (de)
Sonhar	Il a rêvé <b>avec</b> elle (85%)	5% (de)
Agradecer	Il a remercié <b>a</b> Paulo (33%) Il a remercié <b>à</b> Paulo (30%)	18% (O.Dir.)
Pensar	Je pense <b>en</b> quelqu'un (43%)	23% (à)
Colaborar	Il collabore <b>dans</b> un journal (64%) Il collabore <b>en</b> un journal (14%)	nenhuma correta
Protestar	L'accusé protestais <b>pour</b> son innocence (47%) L'accusé protestais <b>par</b> son innocence (29%)	2% (de)

Devemos levar em conta o fato de que somente 9% dos alunos utilizaram as preposições indicadas pela gramática do francês para introduzir o complemento do verbo, cometendo, assim, “erros” consideráveis. Os 20% restantes foram considerados como desvios de diferente natureza, como, por exemplo: uso de preposições totalmente divergentes tanto da LM quanto da LE; alunos que, por razões desconhecidas, não reformularam as frases na língua solicitada; alguns, ainda, que não utilizaram nenhuma preposição, os quais consideramos como objeto direto, além de outros, que podem ser verificados na análise acima feita para cada verbo pesquisado. Dessa forma, apresentamos, abaixo, gráfico dos resultados gerais obtidos na análise para uma melhor visualização:



**Figura 10:** Representação dos erros devidos à interferência do PLM no FLE, acertos e outros tipos de desvios.

Tendo em vista as evidentes dificuldades dos brasileiros aprendizes de francês, especificamente a interferência dos elementos do PLM no FLE no que tange à regência dos verbos, ou, conforme a nomenclatura do francês, na utilização da preposição para a introdução do complemento de objeto indireto, cuja ocorrência foi constatada neste trabalho, verificamos que este elemento gramatical deve exigir mais atenção por parte dos professores durante o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, os resultados obtidos revelam que os alunos fazem a transferência dos elementos da LM para a LE e, como foi mencionado no referencial teórico, para os elementos semelhantes entre as gramáticas o recurso da transferência facilita a aprendizagem, a qual denominamos de transferência positiva, porém esta não se constitui em objeto de pesquisa neste trabalho. Mesmo em se tratando de duas línguas geneticamente afins elas tiveram contextos de evolução diferentes o que as fazem apresentar algumas peculiaridades. Assim, a análise do *corpus* revela a importância de o professor ter consciência de que as diferenças provocam os erros na aprendizagem de uma LE (transferência negativa), daí a relevância das pesquisas no âmbito da LC, como a realizada aqui. Sendo assim, corroboramos a afirmação de Fries (*apud* Lado, 1973: 1):

Os materiais mais eficazes são os que se baseiam em uma descrição científica da língua a ser estudada, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua do estudante<sup>30</sup>.

Nessa perspectiva, e, parafraseando Vandresen (1988: 41), verificamos que o conhecimento dos problemas levantados previamente e revelados por meio do contraste entre a LM e a LE permite ao professor identificar suas causas e, por conseguinte, desenvolver estratégias para que os alunos superem o problema.

Como foi dito no início da análise, os erros foram analisados nas três séries em conjunto, pois uma análise prévia do *corpus* ofereceu-nos condições para tal. É importante salientar que este fato nos preocupa bastante, uma vez que os alunos, pelo menos a maioria, estão concluindo a licenciatura do curso de francês sem ter conhecimento do problema aqui discutido, ou seja, os erros cometidos pelos informantes da última série, os quais foram verificados nesta pesquisa e que apareceram no mesmo nível das séries anteriores, estão, provavelmente, se fossilizando na interlíngua daqueles que estão deixando de ser alunos para serem professores. Isso quer dizer que se estes alunos não derem conta do “erro” que estão cometendo eles não terão condições de preparar bons materiais para os seus futuros educandos (quando estes estiverem exercendo a função de professor). Nesse sentido, a necessidade de trabalhos como o realizado aqui se revela extremamente relevante para que tais erros não continuem a passarem despercebidos nos cursos de ensino de língua francesa.

#### **5.4 PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

Apresentamos aos professores de FLE, a título de sugestão, algumas propostas de atividades para trabalhos no campo da LC, com o propósito de ressaltar as diferenças existentes no uso das preposições consoante a regência dos verbos do português e do francês. Seguindo o modelo da AC, propomos a

---

<sup>30</sup> “Los materiales más efectivos son los que se basan en una descripción científica de la lengua que ha de estudiarse, comparada cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua del estudiante”.

produção de textos delimitando previamente alguns verbos transitivos indiretos e, após a produção, trabalhar com a refacção desses textos, indicando os desvios cometidos pelos alunos devido à transferência negativa. Os professores podem também verificar outros verbos que apresentem diferença na regência e aplicar atividade semelhante a realizada neste trabalho. Evidentemente que depois de indicadas as diferenças entre a LM e a LE, o professor pode apoiar-se em materiais didáticos que ressaltem este item gramatical. Contudo, se o material didático com o qual ele trabalhe não traga tais informações é necessário buscar em fontes variadas, como, por exemplo, outros materiais didáticos, ou ainda propor pesquisas em jornais, revistas, etc..

No âmbito do modelo da AE, como este toma como ponto de partida o texto para análise, é necessário que o professor esteja atento aos desvios que os aprendizes possam cometer e, assim como na proposta exemplo anterior, trabalhar com o processo de refacção de textos. Um ótimo recurso neste procedimento é escolher o texto que contenha o maior número de desvios e trabalhar somente com ele na sala de aula a fim de que os alunos possam identificar os “erros” nele contidos e, em seguida, refazê-lo dentro dos padrões corretos.

De acordo com os preceitos da AE, os “erros” servem para mostrar em quais pontos os aprendizes estão cometendo desvios na língua-alvo e, assim, esclarecer qual a forma correta que deve ser utilizada. Isso faz com que os alunos se tornem capazes de compreender que o processo de ensino/aprendizagem de uma LE constitui-se, entre outros, em uma sucessão de erros e acertos e não apenas em um ato único.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LM influencia, sobremaneira, o processo de ensino/aprendizagem de qualquer LE e, tal influência gera estratégias, tanto por parte do aluno como do professor. Os erros identificados na análise do *corpus*, nesta pesquisa, são devidos, em sua maior parte, à transferência negativa da primeira na segunda língua, uma vez que o português tenha provocado erros na regência verbal do francês.

Acreditamos que a despeito de termos verificado que o PLM tenha interferido de maneira negativa no FLE, no que toca ao elemento gramatical aqui pesquisado, concluímos que é a própria LM que nos oferece as condições para prever os erros que os alunos eventualmente cometem, ou seja, por meio do contraste entre LM e LE verificamos os erros prováveis nesta última e, assim, podemos melhorar a LE dos alunos. Nessa perspectiva, a LM exerce um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem de LE, uma vez que, independentemente do resultado, seja transferência positiva ou negativa, ela é a fonte dos conhecimentos necessários no percurso da aprendizagem de qualquer outra língua.

Os verbos contrastados e interpretados neste trabalho: “falar”, “sonhar”, “agradecer”, “pensar”, “colaborar” e “protestar” (*parler*, *rêver*, *remercier*, *penser*, *collaborer* e *protester*), não abarcam a totalidade da regência verbal entre o português e o francês, uma vez que, devido à diferenças na evolução das línguas francesa e portuguesa, há peculiaridades significativas no que tange a diversos elementos gramaticais. Dessa forma, verifica-se a necessidade de outros trabalhos mais amplos visando a contrastar, de acordo com os preceitos da Linguística Contrastiva, diversos verbos que apresentam diferenças no que concerne à regência verbal, com o propósito de identificar os pontos que podem apresentar maiores dificuldades no processo de ensino/aprendizagem de FLE. Assim como, também, fazer com que os professores se sintam motivados a completar e elaborar atividades semelhantes em seus contextos de sala de aula. Nesse sentido, ressaltamos que a pesquisa realizada aqui serve de base inicial para um trabalho futuro que abarque o problema da regência de maneira mais ampla e aprofundada, quiçá em nível de doutorado.

De acordo com a pesquisa por ora realizada, podemos estabelecer algumas vantagens do contraste entre a LM e a LE, conforme os pressupostos teóricos da LC:

- a) o professor, utilizando-se do contraste da língua nativa de seus alunos e da língua-alvo, pode, efetivamente, conhecer, previamente, quais problemas serão enfrentados por seus alunos;
- b) após verificados os problemas, o professor pode preparar um material pedagógico que, eventualmente, seu livro didático não possua.

Corder (1973: 3) ressalta que se um livro não salienta as estruturas que são difíceis, por serem diferentes da língua nativa dos alunos, o professor deve ser capaz de percebê-lo e, assim, compensar com atividades elaboradas por ele mesmo.

Os verbos tomados nesta pesquisa revelam que os aprendizes não têm conhecimento acerca da regência verbal, ou melhor, do “*Complément d’object (direct ou indirect)*”, no francês. Acreditamos que o trabalho, por ora realizado, possa contribuir para fornecer dados suficientes a fim de que o problema seja tratado de acordo com a gravidade a qual foi revelada. Nesse sentido, recomendamos aos professores a elaboração de material didático complementar no sentido de conter informações a respeito da diferença da utilização das preposições conforme os verbos entre o PLM e o FLE.

Finalmente, por tratar-se das séries finais do curso, verificamos que os desvios encontrados têm sido freqüentes na interlíngua dos aprendizes. Observamos, portanto, que não houve uma progressão do conhecimento entre a 3ª, a 4ª e a 5ª séries, uma vez que o nível e o grau dos erros foram iguais nas mesmas séries. Isso nos preocupa bastante, principalmente pelo fato de os alunos estarem concluindo o curso levando este tipo de erro na sua interlíngua e, provavelmente, este virá a se fossilizar. Por tudo isso, recomendamos aos professores a necessidade de uma diversificação quanto ao preparo de aulas e de materiais didáticos, os quais visem a ressaltar o contraste existente entre as línguas, objetivando, dessa forma, esclarecer as dificuldades no que diz respeito à regência dos verbos no francês. Somente assim, a transferência negativa poderá servir de base para trabalhos que visem a corrigir erros os quais, como pudemos constatar no decorrer deste trabalho, são evidentes, mas que devem ser expolorados pelos professores a fim de que não venham a fossilizar-se.

## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, R. W. *Second Languages: a cross-linguistics perspective*. Rowley, Mass: Newbury House, 1984.

ANDRADE, Otávio Goes de. *Matizes do verbo português ficar no espanhol sob a perspectiva da conjugação dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*. Assis, 2000. 129p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

BACCUS, Nathalie. *Grammaire française*. Paris: Librio, 2002.

BESCHERELLE. *La grammaire pour tous*. Paris: Hatier, 1997.

BOURGAIN, Dominique. De quelques aspects psychologiques de l'apprentissage des langues chez les adultes. In: *Le français dans le monde*, 149: 25-8, 1979.

CAMARGO, Cleide Madalena Cordeiro. Lingüística Contrastiva: breve revisão bibliográfica sobre Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua. In: *Entretextos: Estudos da linguagem*. vol.1. jan./dez., 2000. p.21-68.

CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE, International, 2001.

CORDER, S. P. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. p.64-77.

\_\_\_\_\_. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madri: Visor, 1992. p.31-40.

DEBYSER, F. La linguistique contrastive et les interferences. In: *Langue Française*, 8:36, 1970.

Dictionnaire Hachette de la langue française / direction P. Amiel; édition M. Gatard. – Évreux: Hachette, 1994. 1266p.

DI PIETRO, Robert J. *Estructuras lingüísticas en contraste*. (trad.: SIEGEN, Felisa M. P. de) Madrid: Gredos, 1986.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

\_\_\_\_\_. El error en la enseñanza del español LE implicaciones y tratamiento. In: *Revista APERJ*. ano 5, n.5, Rio de Janeiro, 2002.

DURÃO, A. B. A.; RAMOS, Samantha G. M. A Lingüística Contrastiva e o ensino de língua estrangeira. In: *Entretextos: revista da pós-graduação em Letras – estudos da linguagem*. vol.1. jan./dez., 2000.

DURÃO, A. B. A.; PÉREZ, Pedro B. Fossilización de errores de brasileños estudiantes de español: el caso de los artículos definidos. In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia de Freitas (orgs.). *Hispanismo 2000*. vol.1. Espanha, 2001. p.51-57.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FURLANETTO, Maria Marta. Francês e Português – Contrastes e Interferências no Plano fonológico. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESSEN, Paulino (org.). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p.166-210.

GERMAIN, Claude; BLANC, Raymond. Linguistique et enseignement des langues. In: *La Linguistique*. v.21, 1985. p.309-20.

GREVISSE, Maurice. *Le bon usage : grammaire française*. Paris: Duculot, 1993.

LADO, Robert. *Introdução à lingüística aplicada*. Vozes: Petrópolis, RJ, 1972.

\_\_\_\_\_. Lingüística Contrastiva. *Lenguas y Culturas*. (trad. J. A. Fernández). Madrid: Ediciones Alcalá, 1973. p.1-9.

LEDESMA, Inmaculada Borrego. Errores y aprendizaje. In: *Forma 2 : interferencias, cruces y errores*. Madrid: SGEL. 2001. p.85-100.

LE GOFFI , Pierre; McBRIDE, Nicole Combe. *Les constructions fondamentales du français*. Paris: Librairie Hachette, 1975.

LE ROBERT MICRO. *Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris, Le Robert, 1998.

LICERAS, J. M.; DIAZ, L. La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes. In: MUÑOZ, Carmem. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: 2000. p.39-47.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário Prático de Regência Verbal*. São Paulo: Ática, 1987.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. *Entre a Champs-Élysées e a rua XV – um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por franceses em Curitiba/PR*. Londrina, Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2000.

MIQUEL, L. *Metodología moderna de la enseñanza de idiomas extranjeros*. Chile: Universitaria, 1973.

NETZ, S. R. Fatores na determinação do significado das preposições em inglês e português aplicados na tradução automática. In: *Cadernos do IL*, UFRS. Inst. de Letras, v.15, 1996. p.37-45.

REY, Alain. *Le Robert Micro: dictionnaire de langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1998.

ROBERT, Paul. *Le Nouveau Petit Robert*. Dictionnaires Le Robert: Paris, 1996.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. Loyola: São Paulo, 1986.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa Gramática : Teoria e Prática*. São Paulo: Atual, 1994.

SALINAS, M. Del P. L. Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos. In: *Forna 2: interferências, cruces y errores*. Madrid: SGEL, 2001. p.101-117.

SANCHEZ, M. Del M. C.; HERMOSO, M.B.S. Influye la L1 en la adquisición del vocabulário de la L2? In: *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Granada. Grupo de Lingüística Aplicada. Granada: Antônio Martinez González et al Editores, 1997. p.45-58.

SANTOS, Márcia Angélica. *Aprenda análise sintática*. Saraiva: São Paulo, 1997.

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madri: Visor, 1992. p. 79-101.

SHARWOOD SMITH, M. L2 acquisition: logical problems and empirical solutions. In: PANKHURST, J. et al. (orgs.). *Learnability and second languages: a book of readings*. Dordrecht: Foris, 1988. p.9-35.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística Aplicada ao ensino de línguas*. Trad.: Leonor Scliar Cabral. S.P.: Pioneira, 1979.

TUDA, M. Carmen. Aplicaciones de la Lingüística Contrastiva en el aula. In: RABADE, Luis Iglesias; PATEJO, Paloma Núñez (orgs.). *I Congreso de Lingüística Contrastiva – Lenguas y Culturas*, Actas Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1999. p.419-424.

VANDRESEN, Paulino. Lingüística Contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p.40-59.

**ANEXO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO NA 3ª, 4ª E 5ª SÉRIES DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS /  
FRANCÊS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM).**

## QUESTIONÁRIO

(Baseado em Durão, 1999)

Nome completo: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masc ( ) fem

Conhece outra(s) língua(s) além do português? \_\_\_\_\_ Qual(is): \_\_\_\_\_

Que nível de conhecimento tem nessa(s) língua(s)?

[1] pouco [2] suficiente [3] proficiente

	Entende	Lê	Escreve	Fala
Língua: _____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Língua: _____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Na sua infância ouvia dos familiares outra(s) língua(s) além do português? \_\_\_\_\_

Qual(is)? \_\_\_\_\_

Trabalha? \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_ Área de atuação: \_\_\_\_\_

O conhecimento do francês é útil para o seu trabalho? \_\_\_\_\_ Em que sentido:

\_\_\_\_\_

01 Quais são as suas maiores dificuldades no francês?

- ( ) pronúncia
- ( ) gramática
- ( ) vocabulário
- ( ) compreensão
- ( ) a semelhança entre o português e o francês me confunde

02. Traduza as frases seguintes para o francês:

a) Ele sonhou com ela.

\_\_\_\_\_

b) O acusado protestava por sua inocência.

\_\_\_\_\_

c) Ele falou sobre política.

\_\_\_\_\_

d) Eu penso em alguém.

\_\_\_\_\_

e) Ele agradeceu a Paulo.

\_\_\_\_\_

f) Ele colabora em um jornal.

\_\_\_\_\_